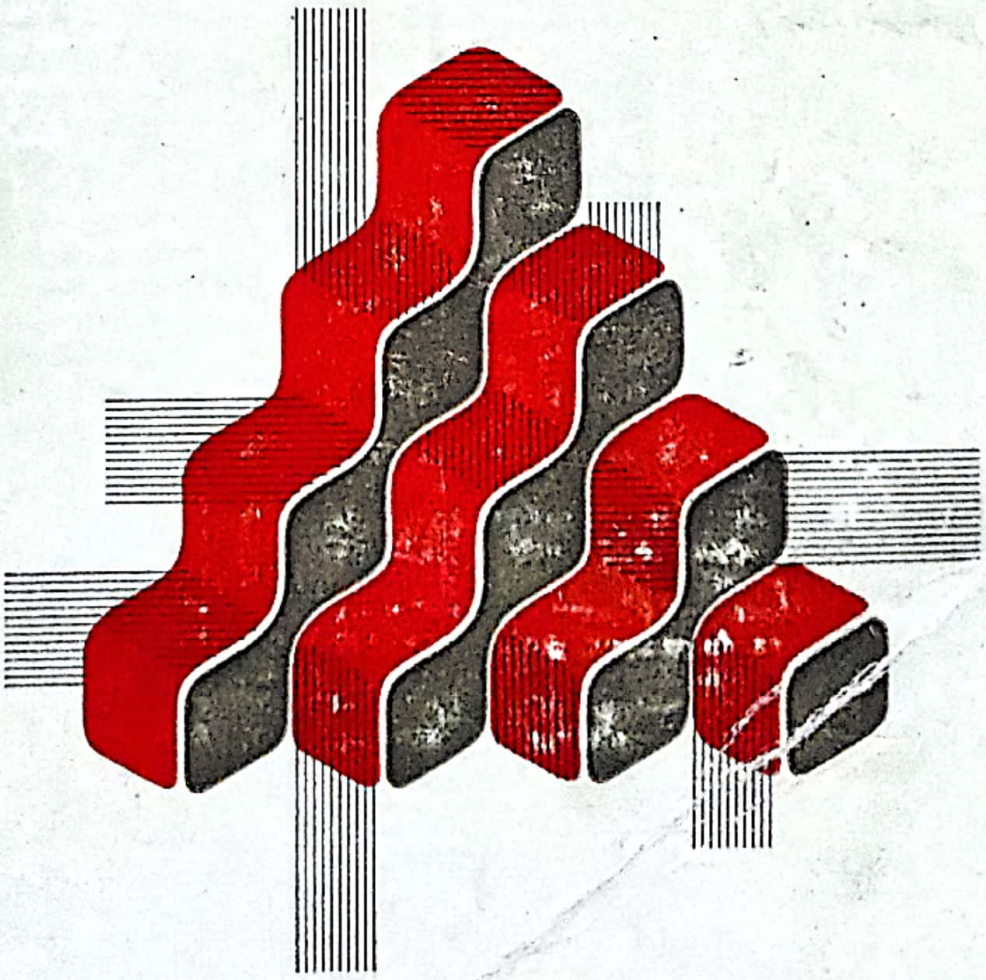
BIBLIOTECA DE PSICOLOGIA

89

Alexander Thomas

PSICOLOGIA DEL DEPORTE



herder

BIBLIOTECA DE PSICOLOGÍA

Es propósito de esta colección reunir estudios generales, a nivel de iniciación, y trabajos más especializados, siempre referidos a realidades concretas, destinados a iniciar en la problemática específica de una cuestión particular.

1. **Reymond - Rivier,** El desarrollo social del niño y del adolescente. *6.ª edición, 280 págs.*
2. **Corman,** Examen psicológico del niño. *3.ª edición, 304 págs.*
3. **Widlöcher,** Los dibujos de los niños. *4.ª edición, 236 págs.*
4. **Alpern,** Procesos sensoriales. *252 págs.*
5. **Zulliger,** Introducción a la psicología del niño. *3.ª edición. 192 págs.*
6. **Zulliger,** Evolución psicológica del niño. *3.ª edición, 148 páginas.*
7. **Schraml,** Psicología profunda para educadores. *4.ª edición 288 págs.*
8. **Kulper,** Teoría psicoanalítica de la neurosis. *2.ª edición, 284 páginas.*
9. **Zulliger,** La pubertad de los muchachos. *2.ª edición, 220 páginas.*
10. **Moor,** El juego en la educación, *3.ª edición, 164 págs.*
11. Mendels, La depresión. *3.ª ed. 180 págs.*
12. **Rocheblave,** El adolescente y su mundo. *5.ª edición, 144 páginas.*
13. **Zavalloni,** Introducción a la pedagogía especial. *2.ª edición, 212 págs.*
14. **Corman,** Psicopatología de la rivalidad fraterna. *2.ª edición, 252 págs.*
15. **Martin,** Angustia y trastornos neuróticos. *2.ª edición, 264 páginas.*
16. **Hare,** La psicopatía. *192 páginas.*
17. **Arruga,** Introducción al test sociométrico. *2.ª edición, 176 páginas.*
18. **Luft,** Introducción a la dinámica de grupos. *5.ª edición, 140 páginas.*
19. **Debuyst - Joos,** El niño y el adolescente ladrones. *232 páginas.*
20. **Faverge,** El examen del personal y el empleo de tests. *176 páginas*
21. **Ruwet,** Etología. *192 págs.*
22. **Paulus,** La función simbólica y el lenguaje. *156 págs.*
23. **Andreani,** Aptitud mental y rendimiento escolar. *360 págs.*
24. **Richelle,** La adquisición del lenguaje. *3.ª edición, 196 páginas.*
25. **Guttmann,** Introducción a la neuropsicología. *304 págs.*
26. **Meierhofer,** Los primeros estadios de la personalidad. *2.ª edición, 184 págs.*
27. **Müller,** El niño psicótico. *244 páginas*
28. **Zulliger,** La pubertad de las muchachas. *208 págs.*
29. **Chazaud,** Las perversiones sexuales. *140 págs.*
30. **Not,** La educación de los débiles mentales. *2.ª edición, 172 páginas.*
31. **Jahoda,** Psicología de la superstición. *196 páginas.*
32. **Zavalloni y Montuschi,** La personalidad en su perspectiva social. *384 págs.*
33. **Stäcker,** Psicología del fumar. *140 págs.*
34. **Sbandi,** Psicología de grupos. *2.ª edición, 280 págs.*
35. **Watzlawick y otros autores,** Cambio. *3.ª edición, 196 págs.*
36. **Bender,** La parapsicología y sus problemas. *2.ª ed., 304 p.*
37. **Corman,** Narcisismo y frustración de amor. *216 págs.*
38. **Lieury,** La memoria. *252 págs.*
39. **Matussek,** La creatividad. *304 páginas.*
40. **Oughourlian,** La persona del toxicómano. *328 págs.*
41. **Klock,** La personalización en el niño. *308 págs.*
42. **Roux,** La herencia. *144 págs.*
43. **Fletcher,** Trastornos emocionales. *228 págs.*
44. **Corman,** La interpretación dinámica en psicología. *132 páginas.*
45. **Battegay,** El hombre en el grupo. *276 págs.*

PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

BIBLIOTECA DE PSICOLOGÍA
89

PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Por ALEXANDER THOMAS

BARCELONA
EDITORIAL HERDER
1982

ALEXANDER THOMAS

PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

BARCELONA
EDITORIAL HERDER
1982

Versión castellana de DIORKI, de la obra de
ALEXANDER THOMAS, *Einführung in die Sportpsychologie*,
Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe, Gotinga 1978

© *1978 Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe, Göttingen*
© *1981 Editorial Herder S.A., Barcelona*

ISBN 84-254-1223-4

ES PROPIEDAD DEPÓSITO LEGAL: B. 5.590-1982 PRINTED IN SPAIN

GRAFESA - Nápoles, 249 - Barcelona

ÍNDICE

Prólogo 15

Prefacio 19

I. La psicología del deporte como disciplina científica y campo práctico de aplicación 27

1. *Relación de la psicología del deporte con la psicología* . 28
1.1 Fines de la psicología del deporte como disciplina científica 28
1.2 Los procesos y fenómenos psíquicos como materia de investigación psicológica 30
1.3 Importancia del deporte para la psicología 32
2. *Relaciones entre la psicología del deporte y la ciencia del deporte* 34
2.1 Evolución de la psicología del deporte 35
2.2 Influencia del deporte de alta competición sobre la psicología del deporte 37
2.3 Fundamentos histórico-científicos de la psicología del deporte 38
3. *Importancia de la psicología del deporte para el deporte escolar y la enseñanza deportiva* 43
3.1 Contribución de la psicología del deporte al fomento del desarrollo corporal 45
3.2 Contribución de la psicología del deporte al estímulo de éste como campo de acciones y vivencias individuales y sociales 45
3.3 Contribución de la psicología del deporte a la comprensión de las relaciones causales en el deporte . . . 47
3.4 Importancia de los conocimientos psicológico-deportivos para el profesor de deportes 48

4.	*Certidumbre de los conocimientos psicológicos*	49
5.	*Representación esquemática de las funciones de la psicología del deporte*	51
6.	*Resumen*	52
7.	*Bibliografía para estudios de ampliación*	54
8.	*Preguntas*	54
II.	**Fundamentos teóricos de la psicología del deporte**	55
1.	*Teorías sobre el movimiento en el hombre*	56
1.1	La teoría psicológico-totalista de la motricidad	56
1.2	La teoría del círculo gestáltico de la motricidad	58
1.3	La teoría antropológica de Buytendijk sobre el movimiento y la conducta	60
2.	*Teorías psicológico-activas del movimiento*	61
2.1	El movimiento como parte de las acciones	61
2.2	Planteamientos psicológico-activos en la psicología general	64
2.3	Nuevas teorías psicológico-activas	66
3.	*Teorías psicológico-activas en el deporte*	68
4.	*Estructura general del curso de la acción*	73
5.	*Resumen*	78
6.	*Bibliografía para estudios ulteriores*	79
7.	*Preguntas*	79
III.	**Métodos para comprender e influir en los procesos y fenómenos psíquicos del deporte**	81
1.	*Importancia del conocimiento de los métodos de la psicología del deporte*	81
2.	*Métodos para la comprensión de los procesos y fenómenos psíquicos*	83
2.1	Métodos de observación	84
2.1.1	La observación propia	84
2.1.2	La observación ajena	85
2.1.3	Distintas dimensiones de los métodos de observación	86
2.2	Métodos de interrogación	90
2.2.1	Interrogación oral (entrevista)	92
2.2.2	Interrogación por escrito (cuestionario)	94
2.2.3	Problemas en la aplicación de los métodos de interrogación	96
2.3	El experimento	100
2.4	El test psicológico	107
2.5	Tests deportivomotores	109
3.	*Métodos para influir en los procesos y fenómenos psíquico-deportivos*	111
4.	*Resumen*	115

5. *Bibliografía para estudios ulteriores* 117
6. *Preguntas* 117

IV. **Fundamentos psicomotivadores en la acción deportiva** . 118
1. *Conocimientos fundamentales de la psicología de la motivación* 119
1.1 Génesis de los motivos y de las clases de motivos . . 119
1.2 Importancia del motivo y de la motivación para la acción 122
1.3 Evolución y estructura de la motivación del rendimiento . 125
1.4 Determinantes del proceso motivador 127
2. *Problemas psicológico-motivadores del deporte* . . . 130
2.1 El fundamento instintivo de la motivación deportiva . . 130
2.2. La vinculación emocional afectiva como fundamento de la motivación deportiva 131
2.3 Alineación y estabilización de las actividades deportivas sobre la base de motivos individuales y sociales . . 132
2.4 El refuerzo intelectual de la motivación deportiva . . 133
2.5 Decisiones de la voluntad orientadas a representaciones de objetivos y de valores por su influencia sobre la motivación deportiva 134
3. *Ejemplo de una investigación psicológico-motivacional en el deporte* 135
4. *Aspectos metodológicos de la investigación psicológico-motivacional* 143
5. *Problemas psicológico-motivacionales en el deporte escolar* 146
5.1 Medidas relativas a la organización de la escuela . . 147
5.2 Medidas relativas a la organización de la enseñanza . . 148
6. *Resumen* 151
7. *Bibliografía para estudios ulteriores* 152
8. *Preguntas* 153

V. **El aprendizaje como presupuesto psicológico de los rendimientos deportivomotores** 154
1. *La importancia del aprendizaje en la vida humana* . . 154
2. *Análisis psicológico de los procesos de aprendizaje* . . 155
3. *Teorías del aprendizaje* 157
4. *Pensar y aprender* 161
5. *Predisposición y aprendizaje* 163
6. *Madurez y aprendizaje* 164
7. *Motivación y aprendizaje* 167
8. *Problemas psicológicos del aprendizaje sensomotor* . . 169
9. *Planteamientos cibernéticos y de la teoría de la acción en el aprendizaje sensomotor* 171
10. *Problemas psicológicos del aprendizaje deportivomotor* . 176

10.1 Hipótesis psicológicas sobre el aprendizaje 176
10.2 Retención y olvido 179
10.3 La motivación como factor de aprendizaje 179
10.4 La transferencia como problema psicológico 180
10.5 Entrenamiento mental 182
11. Resumen 183
12. Bibliografía para estudios ulteriores 184
13. Preguntas 185

VI. Condiciones e influencias psicológico-evolutivas en la actividad deportiva 186
1. Aspectos del desarrollo como proceso dinámico . . . 186
2. Teorías del desarrollo 189
2.1 La teoría del desarrollo orientada biológicamente . . 189
2.2 La teoría del medio ambiente en el desarrollo . . . 190
2.3 La teoría psicodinámica del desarrollo 191
2.4 La teoría de la socialización del desarrollo . . . 191
2.5 La teoría de la interacción 194
3. El desarrollo psicomotor 197
3.1 El primer año de vida 197
3.2 Desde el primero hasta el tercer año de vida . . . 200
3.3 Teorías del juego infantil 201
3.4 El niño en edad preescolar y escolar 203
3.5 El adolescente y el adulto 210
4. Resumen 211
5. Bibliografía para estudios ulteriores 212
6. Preguntas 213

VII. El desarrollo de la personalidad en el deporte: El proceso de individuación como función de la acción y de la vivencia deportivas 214
1. La correlación entre deporte y personalidad 215
2. Sobre el supuesto de un efecto de transferencia de las formas de conducta adquiridas en el deporte a otros sectores de la vida 217
3. Investigaciones acerca del deporte y la personalidad sobre la base de la psicología dialéctico-materialista . . 222
4. Problemas científicos de la investigación de la personalidad en el deporte 229
4.1 Problemas metodológicos 229
4.2 Importancia de las investigaciones de corte longitudinal 231
4.3 El concepto de la personalidad 232
5. Análisis crítico de los resultados de las investigaciones

empíricas realizadas sobre el tema del deporte y la personalidad 233
6. *Consecuencias para el deporte escolar* 237
7. *Resumen* 239
8. *Bibliografía para estudios ulteriores* 240
9. *Preguntas* 240

VIII. Condiciones y efectos psicosociales de la actividad deportiva 242
1. *El proceso de individuación y de socialización* . . . 242
2. *El deporte como campo social de acción y de vivencias* . 245
2.1 Un ejemplo de cómo los competidores pueden convertirse en compañeros 246
2.2 Importancia general de las interacciones sociales en el deporte 248
3. *Formas de interacción social* 251
3.1 La pseudocontingencia 252
3.2 La contingencia asimétrica 252
3.3 La contingencia reactiva 253
3.4 La contingencia recíproca 255
3.5 La contingencia asimétrica cambiante 256
3.6 Tipos de contingencia y formas de comportamiento social en el deporte 257
4. *La cooperación y el conflicto como formas típicas de las interacciones sociales en el deporte* 260
5. *Los efectos socializadores de la enseñanza deportiva* . . 264
6. *Resumen* 269
7. *Bibliografía para estudios ulteriores* 270
8. *Preguntas* 271

IX. Fundamentos psicosociales de la enseñanza deportiva . 272
1. *Los fundamentos generales psicosociales de la enseñanza escolar y deportiva* 272
1.1 Aspectos de la dinámica de grupos 272
1.2 Características estructurales de la relación profesor-alumno 275
1.3 Características psicosociales de la clase escolar como grupo 277
1.4 Interacciones sociales en el interior de los grupos de alumnos 279
2. *Fundamentos y repercusiones psicosociales de la relación profesor-alumno* 281
2.1 El desnivel de fuerzas entre profesores y alumnos . . 283
2.2 La percepción de los alumnos por el profesor . . . 285
2.3 La estructura de comunicación entre profesor y alumno . 287

3. *La enseñanza deportiva como campo de acción y vivencias sociales* 289
4. *Resumen* 294
5. *Bibliografía para estudios ulteriores* 295
6. *Preguntas* 295

X. **Los procesos emocionales en la acción y la vivencia deportivas** 297
1. *Importanciu psicológica de los procesos emocionales* . 299
2. *Diferentes procesos emocionales en el deporte* . . . 302
2.1 Formas de expresión y dimensiones de los procesos emocionales que influyen en las acciones y vivencias . . 302
2.2 La transposición de procesos emocionales 303
2.3 Clasificación de los procesos emocionales 305
2.4 La importancia del miedo como proceso emocional en el deporte 309
2.5 Procesos emocionales en la acción deportiva 311
3. *La función reguladora de la acción en los procesos emocionales en el deporte* 313
4. *Resumen* 318
5. *Bibliografía para estudios ulteriores* 319
6. *Preguntas* 319

XI. **Fundamentos y repercusiones psicológicos de la valoración de los rendimientos en el deporte** 321
1. *La valoración del rendimiento en el deporte como proceso psicológico* 323
1.1 La acción de la valoración 324
1.2 Objetividad de la valoración 325
1.3 Análisis psicológico de la acción en el proceso de valoración 326
1.4 Las repercusiones del resultado de la valoración . . 330
1.5 La función de la valoración de rendimientos durante el proceso del aprendizaje deportivo 331
2. *Las repercusiones psicológicas de la valoración de rendimientos en el deporte* 333
3. *La importancia de la valoración de los rendimientos en el deporte escolar* 335
4. *Resumen* 340
5. *Bibliografía para estudios ulteriores* 341
6. *Preguntas* 342

XII. **Aspectos psicológico-educativos del deporte y de la enseñanza deportiva** 343

1. *El deporte como medio para la consecución de objetivos educativos* 345
1.1 Objetivos educativos para la asignatura de educación física 345
1.2 Consecución de los objetivos educativos deseados mediante el deporte 349
2. *Problemas psicológicos de la interacción en el deporte* . 350
2.1 Enseñanza y aprendizaje como proceso activo . . . 351
2.2 La enseñanza como hecho de la interacción social . . 353
2.3 Importancia de la reacción de expectativa y de la atribución causal en la acción pedagógica 355
3. *Dimensiones de los estilos educativos y docentes* . . . 356
4. *Problemas psicológicos de la modificación del comportamiento educativo* 360
4.1 Dificultades para la modificación de los comportamientos educativos 361
4.2 Posibilidades de formación del profesor-educador . . . 362
5. *La enseñanza y el entrenamiento deportivos como campo de acción y de vivencia* 363
5.1 Importancia del estilo educativo y docente de tipo social-integrador en el deporte 363
5.2 Enseñanza deportiva de orientación preceptiva frente a la de orientación activa 364
5.3 El desarrollo de una enseñanza deportiva de orientación activa 366
6. *Resumen* 368
7. *Bibliografía para estudios ulteriores* 370
8. *Preguntas* 370

XIII. Introducción al estudio de la bibliografía psicológico-deportiva 372
1. *Enciclopedias y diccionarios técnicos* 373
2. *Obras introductorias* 373
2.1 Introducción a la psicología del deporte 374
2.2 Obras de introducción general a la psicología . . . 375
2.3 Obras de introducción a campos parciales de la psicología 375
2.3.1 Psicología pedagógica 376
2.3.2 Psicología de la personalidad 376
2.3.3 Psicología del desarrollo 376
2.3.4 Psicología del aprendizaje 376
2.3.5 Psicología social 376
2.3.6 Métodos en la psicología 377
2.4 Obras de introducción al trabajo científico 377
3. *Tratados y monografías* 378

4. *Manuales* 379
5. *Artículos de revista e investigaciones particulares* . . 380

Bibliografía 382

Índice de autores 397

Índice analítico 401

PRÓLOGO

La introducción a la psicología del deporte responde al deseo expresado hace mucho tiempo por los estudiantes de las ciencias del deporte, los profesores de educación física y los entrenadores de disponer de una ayuda para sus estudios. Pero no se debe a ninguna casualidad el que no existiese hasta la fecha una introducción semejante.

La psicología del deporte es, lo mismo que la ciencia del deporte, una disciplina científica relativamente joven, que ha tenido que luchar durante mucho tiempo para asegurar su independencia como rama parcial de la psicología aplicada y de las ciencias del deporte. Han sido muy diversos los problemas que la práctica del deporte ha planteado, que además han ido en aumento de año en año. La psicología del deporte ha tenido que basarse aún, en gran medida, para resolver estos problemas, en la comprensión psicológica obtenida como resultado de unas circunstancias que no guardan ninguna relación con el deporte. De esta forma se han ido creando y comprobando empíricamente los primeros y prometedores comienzos de una teoría y metodología psicológica del deporte.

Considerando el nivel que ha alcanzado la psicología del deporte como disciplina científica y campo experimental para su aplicación, no sólo existe la dificultad de extraer de la gran cantidad de conocimientos psicológicos aquellos concretos que son realmente importantes para el deporte, en sus múltiples manifestaciones, sino también la de expresarlos de forma comprensible para aquellas personas especializadas en el campo de los deportes pero que no poseen una adecuada preparación psicológica.

Si en la presente introducción se tratan algunos temas de forma

general desde el punto de vista psicológico y con poca profundidad en lo que se refieren al aspecto deportivo, otros en cambio, que afectan a la práctica del deporte, se estudian con mayor intensidad; ello obedece en parte a la situación actual en que se encuentran los conocimientos y las investigaciones relativas a determinados aspectos parciales de la psicología del deporte. La elección de los temas tratados no puede ni debe significar que se haya pretendido exponer la totalidad de los mismos, considerando, además, que tanto en su ordenación como su exposición ha influido la orientación científica del autro.

La psicología y la psicología del deporte no están aún en condiciones de facilitar enseñanzas y fórmulas capaces de resolver los problemas de la práctica deportiva. Las soluciones a estos problemas deben hallarse siempre para cada caso concreto teniendo en cuenta las circunstancias que concurren en él. No obstante, con ese objeto pueden ser una valiosa ayuda los conocimientos psicológicos y la sensibilidad ante los procesos psíquicos y sus consecuencias.

Este libro ha sido escrito con el convencimiento de que la psicología del deporte sólo podrá seguir desarrollándose si establece una estrecha conexión con la psicología como rama de la psicología aplicada, e intenta resolver, sobre las bases de la investigación empírico-científica, los múltiples problemas que plantea el deporte. Para el psicólogo, el deporte puede convertirse en un campo de investigación y experimentación muy importante, lo cual beneficia en general a la psicología, dotando entonces a la psicología del deporte de los conocimientos necesarios para solucionar los problemas de tipo práctico y deportivo.

El objetivo perseguido con esta introducción es el de proporcionar a los deportistas en general, a los estudiantes de ciencias deportivas, a los estudiantes de psicología y a los preparadores y entrenadores deportivos con formación científica, la comprensión de los procesos psíquicos del deporte, al mismo tiempo que se afina su visión para aprender a solucionar los problemas que plantea el deporte, gracias, precisamente, a los conocimientos psicológicos adquiridos. El libro también debe servir de estímulo para profundizar en la psicología del deporte, especialmente en los aspectos parciales que en esta introducción no se tratan o no lo son con la suficiente profundidad. El texto ha sido fruto de los cursos y seminarios que el autor ha explicado durante varios años en el «Institut für Leibeserziehung und Sportmedizin der Freien Universität Berlin» y tam-

bién en el «Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster».

Expreso mi más sincero agradecimiento al profesor dr. Wilhelm Witte, por haberme instado repetidamente a proseguir el estudio y la investigación de los procesos psicomotores y psicológicos de la actividad en los fenómenos laborales y en el deporte.

Entre los muchos colegas y colaboradores del «Institut für Leibeserziehung und Sportmedizin der Freien Universität Berlin» y del «Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster», que me han ayudado en mis trabajos científicos, estoy particularmente agradecido al dr. Dieter Simons (Münster), al licenciado en psicología Reinhard Franke (Berlín) y al señor Helmuth Foth (Berlín), por su cooperación en la confección del manuscrito.

La incansable colaboración prestada por la señora Monika Eltohami, que copió el manuscrito, y la cooperación de las señoras María Decker y Angela Rother, que corrigieron los textos, han permitido que el trabajo pudiese finalizarse en su presente forma. Mi sincero agradecimiento a todos.

Berlín, junio de 1978 *Alexander Thomas*

PREFACIO

El deporte es un campo de actividad y de vivencias al que, por lo menos alguna vez en su vida, han tenido acceso casi todas las personas y con el que han tenido frecuentes contactos.

En la escuela, como asignatura, el deporte goza de una tradición relativamente larga y todo aquel que ha asistido a ella se ha visto obligado a parcticar algún deporte. Los acontecimientos deportivos alcanzan con frecuencia tal resonancia y poder de convocatoria que hasta las personas más indiferentes se interesan por ellos. En la República Federal de Alemania, el «Deutsche Sportbund» cuenta con casi 14 millones de socios, por lo que se ha convertido con gran diferencia en la asociación más numerosa del país. Pero otros muchos millones de personas practican también asiduamente un deporte durante su tiempo libre, sin pertenecer a ninguna asociación.

La importancia siempre creciente que posee el deporte para estratos de la población cada vez más amplios queda patente en las múltiples formas con las que aparece como deporte de competición, deporte de tiempo libre, deporte escolar, deporte para minusválidos y también como medio terapéutico y de rehabilitación en una sociedad altamente industrializada. La mayoría de las personas son conscientes de que el deporte posee un elevado valor protector y estimulador de la salud, según ha demostrado y acreditado científicamente la medicina deportiva hace mucho tiempo. Tanto el Estado como muchos grupos de nuestra sociedad se esfuerzan por extraer las consecuencias de tal reconocimiento e intentan movilizar cada vez a más personas, procurando que practiquen activamente un deporte. Se ha comprobado, empero, que a pesar de no discutirse el valor estimulante del deporte para la salud del ser humano, son

muchas las personas que dejan de practicarlo una vez superada la época escolar. Las investigaciones realizadas entre deportistas en activo demuestran, de forma inequívoca y coincidente, que precisamente el hogar familiar, por una parte, según la actitud de los padres, de los hermanos, de los parientes e incluso de los amigos, y por otra, el deporte en la escuela según la forma de practicarlo, las diferentes posibilidades ofrecidas, la forma de la exposición didáctica, el estilo de la enseñanza, etc., con todas las experiencias positivas o negativas adquiridas, son los factores que ejercen una influencia constante sobre el interés y la predisposición para practicar de manera permanente y activa un deporte. Son muchos los indicios que parecen demostrar que es precisamente el deporte en la escuela el que desempeña un papel principal en la motivación de muchas personas para la práctica deportiva activa.

Si el deporte constituye para todas las personas, por lo menos durante la época escolar, una esfera de actividad y de experiencia muy importante, y sigue conservando una cierta atracción para otras muchas durante su vida como deportistas activos o como público entusiasta, es comprensible que una ciencia como la psicología, que se ocupa del comportamiento y de las experiencias de los seres humanos, no pueda cerrar los ojos ante ese fenómeno. Considerado desde este punto de vista, es más bien sorprendente tener que hacer constar que la psicología del deporte, como rama de la psicología aplicada, sólo cuenta con unas pocas décadas de vida, y que muchos psicólogos la siguen desconociendo como campo de actividad independiente y como ciencia.

Es casi seguro que esta situación obedece también al hecho de haberse considerado al deporte primariamente como una esfera de actividad en la que no hay nada en que «pensar», que reflejar, que problematizar o que investigar científicamente, un campo en el que cada uno puede actuar *corporalmente* con absoluta libertad y espontaneidad. Para muchas personas, todavía hoy son completamente innecesarias tanto las ciencias del deporte como la psicología del deporte. El hecho de que el trabajo humano no tardase en ser reconocido como campo de investigación científica de la psicología y de que la psicología del trabajo tenga una tradición mucho más larga que la psicología del deporte se debe con toda seguridad a que los problemas que había que resolver en dicho campo revestían mayor importancia para la supervivencia y la evolución de la sociedad que los que planteaba el deporte. Por otra parte, de acuerdo

con la tradición occidental con su visión del mundo y del ser humano, la psicología se ha ocupado con mayor profundidad e intensidad de las actividades espirituales, las condiciones de su realización y sus correspondientes procesos, que de los resultados que de todo ello pudieran derivarse, es decir, de las actividades, las acciones y los movimientos de la persona. Aquí ha dejado la investigación psicológica grandes lagunas, al analizar unilateral y parcialmente la conducta y la experiencia humanas.

El ser humano se experimenta a sí mismo y a su medio ambiente en el deporte, actuando de una forma y con una intensidad que no se observa en otros aspectos de la vida. Los deportistas se hallan dispuestos, «voluntariamente», a dedicar durante años enteros todas sus fuerzas corporales e intelectuales al único fin de alcanzar un objetivo concreto en el deporte, en «la más bella bagatela del mundo». Expresiones como: «sólo vive para el deporte» o «el deporte es para él lo más importante del mundo», demuestran cuanta fascinación ejerce el deporte ycuánto influye en la vida de una persona, en su forma de pensar y de actuar, en sus vivencias, criterios, relaciones sociales e incluso hasta en los más íntimos rincones de su persona. Se comprenderá con facilidad que el deporte de competición constituya un importante campo de actuación y de experimentación, en el que es posible estudiar perfectamente los procesos psíquicos antes, durante y después de unas situaciones realmente extremas por el esfuerzo realizado. Pocas veces podrán observarse de forma tan marcada como en el deporte los procesos emocionales y la influencia ejercida por ellos sobre las vivencias y los actos de la persona, que ha sido, por lo demás, un campo muy descuidado por la psicología durante mucho tiempo. Un experimentador se vería obligado a realizar un gran esfuerzo para poder crear unas emociones igualmente fuertes de alegría, de entusiasmo o de rabia y desilusión, tal y como pueden ser observadas en el deporte. Además, el deportista se ve obligado a resolver los más variados problemas durante la preparación, la realización y el análisis de los resultados deportivos, para lo cual serían una buena ayuda las experiencias y conocimientos psicológicos cosechados anteriormente. Es aquí donde la psicología tendría la posibilidad de poner a prueba sus teorías y métodos respecto a su posibilidad de aplicación a estos campos tan especiales de actuación y experimentación.

Son muchos los ejemplos similares que podrían reseñarse y que demostrarían las muchísimas posibilidades que puede ofrecer el

deporte, en sus formas y clases más dispares, como campo de experimentación e investigación para la elaboración y comprobación de teorías, métodos y experiencias psicológicos. Muchos ejemplos de esta clase los facilita W. Witte (1973) en su trabajo *Psychologische Aspekte der Olympischen Spiele 1972*.

Si bien es cierto que para el psicólogo son perfectamente comprensibles los aspectos de tipo psíquico que puede ofrecer el deporte en determinadas situaciones extremas de actividad y de vivencias, no lo es menos que también aquí se interponen ciertas dificultades en su camino. La aplicación de los métodos científicos de investigación influye, en muchos casos, en el campo de acción y de experimentación y por tanto en la persona que actúa, en este caso el propio deportista; y precisamente en los casos de esfuerzo extremo el deportista pocas veces se halla dispuesto y está capacitado para aceptar esa influencia, por cuanto teme que la misma estorbe o incluso impida la consecución de su objetivo. Incluso una serie de preguntas acerca de sus objetivos, esperanzas, estado físico, etc., que apenas influiría en el deportista, tropieza a menudo con el rechazo poco antes de iniciarse una competición importante, por cuanto significaría una interrupción de los preparativos del atleta, por regla general fuertemente ritualizados, para tomar parte en la competición, y una molestia, porque podría disminuir su capacidad de rendimiento. Para poder y querer aceptar el riesgo de una posible adquisición de experiencias psicológicas sin producir en ningún caso una disminución del rendimiento, es necesario que exista un criterio positivo con respecto a la ciencia en general y a la psicología en particular, aparte de que también es necesaria una cierta relatividad de los objetivos personales que intentan alcanzar la maximización de los rendimientos. Conjuntamente con la evolución en los métodos específicos de la investigación psicológica, perfectamente sintonizados con las características especiales de los deportistas, tanto éstos como los entrenadores, los cuidadores y las demás personas que participan de forma directa en el deporte deberían reconocer y aceptar la importancia que posee el deporte para la psicología y para la obtención de importantes conocimientos psicológicos.

La relación existente entre la práctica del deporte y la psicología como ciencia, y la posición que ocupa en dicha relación la psicología del deporte, se caracteriza por la gran cantidad de problemas que plantea la práctica deportiva, a cuya solución pueden aplicarse los métodos y conocimientos psicológicos. A la psicología deportiva, y

a la psicología en general, se considera una ciencia auxiliar para la solución de los problemas de la práctica deportiva. Los conocimientos psicológicos que se han obtenido, por ejemplo sobre el aprendizaje, la motivación y la percepción, en investigaciones de laboratorio y en campos ajenos a la actividad puramente deportiva, se aplican a la solución de problemas de tipo deportivo y práctico, sin considerar las fuentes de las que proceden y la relatividad de su generalización. Al mismo tiempo, no se ha conseguido aclarar si los problemas psicológicos que se hallan en la raíz de los problemas de la práctica deportiva están relacionados de alguna forma con los conocimientos psicológicos aplicados, desconociéndose además si se basan en una misma circunstancia.

En comparación con las grandes esperanzas que la práctica deportiva ha depositado en los medios psicológicos, los conocimientos aportados y corroborados científicamente por la psicología del deporte al campo de acción y de experimentación deportiva han sido realmente mínimos. Sobre la psicología del deporte y también sobre la práctica de éste se cierne la amenaza de intentar solucionar problemas realmente psicológicos con ayuda de supuestos conocimientos psicológico-deportivos, interpretándose luego el inevitable fracaso de este intento como una muestra de la debilidad de la psicología del deporte y de la psicología en general. El que practica el deporte se aparta, desilusionado, de la psicología del deporte, por no poder ésta, al parecer, prestarle ayuda, mientras que el psicólogo del deporte, por su parte, también se siente desilusionado ante la falta de comprensión, la falta de conocimientos y el insuficiente espíritu de colaboración por parte del deportista. En algunos sectores de la psicología del deporte, por ejemplo, de motivación, personalidad y aprendizaje, este peligro ya es un hecho.

Semejante evolución puede evitarse si la persona que practica un deporte llega a comprender mejor que hasta ahora los problemas psicológicos y también las manifestaciones psíquicas de las conductas y de las vivencias en un ámbito más amplio de conexiones, y no sólo como algo orientado hacia un caso aislado y con vistas a su solución. Para conseguirlo, es imprescindible que la psicología del deporte le preste la ayuda necesaria.

La presente introducción a la psicología del deporte podría ser parte de esa ayuda.

Partiendo del trasfondo de la fase evolutiva en que se encuentra la psicología del deporte y en el marco del sistema de tensión exis-

tente en la investigación psicodeportiva, desde los conocimientos obtenidos y de las exigencias que plantea la práctica del deporte, este libro persigue varios objetivos.

En primer lugar debe facilitar una visión global sobre las teorias, los métodos y los resultados de la investigación psicológica en el deporte, de acuerdo con las diferentes ramas de la psicología del deporte. Lógicamente, y debido a la abundancia de problemas, no pretende ser algo absoluto y completo. Se procura, además, facilitar la comprensión de conexiones, basándose para ello en la importante evolución registrada en los distintos campos parciales, en los ejemplos que ha facilitado el análisis psicológico del deporte y la práctica del mismo, y también en el examen de las relaciones existentes entre la psicología del deporte y su práctica, con el fin de conocerlo e interpretarlo mejor como campo específico de acción y de experimentación humanas.

Después de la descripción de los objetivos y funciones de la psicología del deporte como disciplina científica y esfera de experimentación práctica (capítulo I), se bosquejan los fundamentos teóricos de la psicología del deporte (capítulo II). Otro capítulo se ocupa de los métodos de la psicología del deporte para reconocer e influir en los métodos psicológicos de dicha actividad (capítulo III).

Después de haberse contemplado en los tres primeros capítulos la psicología del deporte como un todo, en los ocho capítulos siguientes se trata al deporte bajo el aspecto específico de ser un campo de acción y de experimentación. De forma detallada se investigan los fundamentos y efectos psicológicos de la motivación (capítulo IV), del aprendizaje (capítulo V), de la evolución (capítulo VI), de la personalidad (capítulo VII), de los aspectos sociales (capítulos VIII y IX), de los factores emocionales (capítulo X) y de los aspectos educativos (capítulo XII). El capítulo XI se ocupa de los fundamentos psicológicos y de las repercusiones de las estimaciones y valoraciones de los resultados en el deporte, y en el capítulo XIII se facilita una introducción a la bibliografía sobre la psicología del deporte.

Considerando la decisiva importancia que en todo el ámbito del deporte activo (en sus vertientes de competición, de expansión y de tiempo libre) tienen tanto el deporte practicado en las escuelas como el profesor que lo enseña, es comprensible que los problemas psicológicos del deporte relativos al campo de acción pedagógico se traten especialmente.

Las preguntas que se reseñan al final de cada capítulo sirven, por un lado, para comprobar la comprensión del texto y deben servir, por otro lado, de estímulo para un estudio ulterior. También se han considerado como ayudas para el estudio individual las referencias que se hacen a la bibliografía especializada.

El libro ha sido escrito y pensado, sobre todo, para profesores de deporte, estudiantes de la ciencia del deporte y entrenadores con preparación científica. Al lado de la información que facilita sobre la situación actual de las investigaciones psicológicas del deporte y de la visión de las dificultades metodológicas y teóricas para adquirir unos conocimientos psicológicos fiables y seguros, debe ayudar también, sobre todo, a desarrollar la comprensión de las cuestiones y problemas psicológicos del deporte, así como para agudizar la visión con el fin de averiguar cómo podrán solucionarse los problemas deportivos de índole práctica, teniendo en cuenta los conocimientos psicológicos.

Esta introducción es asimismo apropiada como lectura de base para conferencias, seminarios y cursillos de psicología deportiva dentro del marco del estudio científico del deporte en las universidades y escuelas superiores de pedagogía, en los cursillos de perfeccionamiento para profesores y en la formación de los entrenadores; también introduce a los estudiantes de psicología en el estudio de los objetivos y funciones de la psicología aplicada.

El libro habrá cumplido su propósito si logra facilitar la comprensión de los procesos psicológicos en el deporte, con el fin de conseguir un mayor desarrollo de la psicología deportiva como rama de la psicología aplicada, y permite reconocer y configurar mejor al deporte en sus más variadas formas de presentación como un campo específicamente humano de la acción y de la experimentación.

Capítulo I

LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA Y CAMPO PRÁCTICO DE APLICACIÓN

El deporte es un fenómeno social y colectivo que se produce a diario, a todas horas, según las formas organizativas y sociales más dispares.

Los niños y los adolescentes practican el deporte en la escuela (deporte escolar), pero no lo practican voluntariamente, sino que forma parte del plan de estudios. Es obligatoria su práctica, porque es una asignatura como lo son las matemáticas, el lenguaje o la física.

Son muchas las personas que practican el deporte durante su tiempo libre, bien como miembros de una asociación (deporte de club) o bien libres de toda vinculación a una sociedad deportiva (deporte de tiempo libre). Practican el deporte de forma activa por motivos de salud, porque desean estar con otras personas y realizar un esfuerzo conjunto con ellas, porque sienten satisfacción al moverse o también porque desean sentir el placer de relajamiento y del cansancio que se producen después de un gran esfuerzo y movimiento corporal.

Otras personas, por su parte, aprovechan las posibilidades que les brinda su empresa para practicar el deporte y lo hacen después de la jornada laboral o durante los descansos en el trabajo (deporte de empresa).

Para ciertos deportistas, la consecución de unos resultados muy buenos e incluso óptimos se convierte en un objetivo apetecible y digno de esfuerzo (deporte de competición). Practican y se entrenan durante años enteros, descuidando incluso su formación y una mejor cualificación profesional, así como sus relaciones familiares y sociales, sólo con la finalidad de alcanzar una meta deportiva con-

creta, como, por ejemplo, el campeonato en una determinada especialidad deportiva, la participación en la olimpíada o la dedicación profesional al deporte.

Si estos resultados alcanzan una determinada calidad, el deportista sobresale entonces por encima de la masa de los otros deportista de competición, y si ha logrado imponerse, ser conocido y que en él se depositen esperanzas, entonces está en el buen camino para convertirse en un deportista para las grandes competiciones.

En realidad no existe ni «el deporte» ni «el deportista», porque en la práctica tienen lugar muy variados procesos psíquicos y físicos, si se piensa en la gran variedad de clases de deportes que existen y en las cuales puede realizarse la «práctica del deporte». Estas diferenciaciones podrían proseguirse infinitamente. Por este motivo, todo deportista se ve obligado a adquirir unos determinados conocimientos deportivomotores y a alcanzar un determinado nivel de destreza que le permitan participar con unas posibilidades específicas de acción y de resultados. Pero otros campos deportivos seguirán estando cerrados para él a dicho nivel, y permanecerán cerrados mientras no haya conseguido la necesaria destreza y aptitud.

Vemos, pues, que hay distintos niveles y mucha complejidad en lo que constituye el objeto de investigación de la psicología del deportes, es decir, la persona que practica esta actividad.

1. Relación de la psicología del deporte con la psicología

1.1 Fines de la psicología del deporte como disciplina científica

La psicología del deporte investiga, como disciplina científica, las causas y los efectos de los procesos y fenómenos psíquicos que tienen lugar en el ser humano antes, durante y después de una actividad deportiva. En primer lugar analicemos el enunciado de esta definición.

Antes, durante y después de la actividad deportiva se producen procesos y manifestaciones psíquicos.

Es importante esta división tripartita por cuanto debe tenerse en consideración que, antes de que el deportista haya hecho un primer movimiento, en su interior ya se habrán producido muchos acontecimientos que un observador externo no podrá, por regla general, apreciar del todo. En muchas ocasiones, el propio deportista

no es consciente de estos procesos psíquicos y psicofísicos preparatorios del movimiento, pues para él no son más que la rutina natural que acompaña a la realización de todo movimiento. Sólo citaremos aquí algunos de estos procesos preparatorios del movimiento, pero sin entrar en más detalles.

— Ha de existir, en principio, una motivación (una necesidad, un deseo, una ambición) para realizar una actividad de tipo deportivo y un determinado movimiento deportivo. Esta motivación motriz tan concreta se halla subordinada, a su vez, a unos motivos superiores, unos objetivos, un concepto de la vida, etc.
— Se llega a una orientación con el objetivo de comprobar si las condiciones de situación dadas son las adecuadas para satisfacer la necesidad de efectuar un movimiento deportivo, y si concurren todas las premisas para poder llevar a cabo el movimiento deseado. En este caso deben aportarse resultados sensoriales sobre receptividad y utilización de informaciones. También son necesarios resultados cognitivos, sobre todo los resultados estructurales y organizativos.
— Deben preverse los acontecimientos más relevantes para el desenvolvimiento de la actividad (por ejemplo previsión del movimiento). Estos procesos conducen, entre otras cosas, a la sensibilización de los órganos sensoriales receptores así como a la activación de los nervios aferentes, es decir, los que van desde el receptor hasta el sistema nervioso central.
— Se prepara el fondo emocional de la vivencia. Son muchas las gradaciones posibles, desde la esperanza o la seguridad en el triunfo hasta el temor ante el fracaso del movimiento previsto.
— Con frecuencia se prevén y se desarrollan en el espíritu, hasta los más mínimos detalles, la realización de los movimientos y de las acciones, su desenvolvimiento, los pasos intermedios necesarios para la realización, los puntos críticos, las posibles medidas correctoras, etc., desde antes de iniciar la acción y los movimientos.

Durante la actividad deportiva y la realización de los movimientos adecuados se producen, a su vez, otros procesos psíquicos, que pueden ser sumamente variados, según el tipo de actividad de que se trate y de la persona que la lleva a cabo.

Cuando el observador externo considera que ha finalizado la

acción o el movimiento, éstos siguen aún influyendo en el deportista. Se llega entonces a una reflexión cognitiva sobre el desarrollo, a una comprobación del resultado del esfuerzo realizado, y a una comparación entre los objetivos previstos y el resultado conseguido. Basándose en estas informaciones y en las experiencias obtenidas durante la realización del movimiento, se inicia inmediatamente un nuevo proceso en el que se piensa y sopesa cómo se deben preparar nuevos actos deportivos, repetidos o de otro tipo, y cómo deberán ser los nuevos procesos del movimiento.

Es decir, no sólo durante la realización del movimiento ocurre algo, sino también antes y después, y ese algo son, sobre todo, procesos psíquicos y psicofísicos, sin los cuales no es posible la realización de un movimiento.

En la definición se decía también que la psicología del deporte investigaba las causas y los efectos de los procesos y fenómenos psíquicos durante la actividad deportiva.

1.2 *Los procesos y fenómenos psíquicos como materia de investigación psicológica*

¿Cuáles son los procesos y fenómenos psíquicos?

Podría sentirse la tentación de querer añadir un definición de «psíquico» y de la psico*logía* como la ciencia que se ocupa de la «psique», de los procesos y fenómenos psíquicos. Debería diferenciarse entonces entre fenómenos psíquicos y físicos, entre procesos anímicos y corporales. Finalmente se comprendería que no puede separarse lo psíquico de lo físico, por cuanto entre ambos existe siempre una relación mutua. Consideradas desde el punto de vista de las ciencias naturales, los fenómenos psíquicos no pueden comprenderse sin unos procesos correlativos y motivadores, de la misma manera que muchos procesos físicos ocasionan efectos psíquicos. La investigación de estas correlaciones entre procesos psíquicos y físicos se halla aún en sus inicios.

Si intentásemos hallar una definición justa de los fenómenos psíquicos en el ser humano, muy pronto y obligadamente nos encontraríamos en el campo de las especulaciones filosóficas y de las ciencias naturales. Tendríamos que ocuparnos del dualismo existente entre espíritu y materia, la psique y la *phisis*, es decir, con un problema todavía no resuelto por la filosofía. También tendríamos que

enfrentarnos con el problema «alma y cuerpo», que ni la filosofía ni la pedagogía del deporte han podido solucionar hasta el día de hoy.

Queremos proceder en la presente introducción con cierto pragmatismo y preguntar a los psicólogos que se ocupan profesionalmente de los procesos y fenómenos psíquicos qué es lo que entienden por estos términos.

La psicología es la ciencia de los principios anímicos y de los efectos del comportamiento y de las experiencias humanas.

Ésta no es una definición en sentido estricto, por cuanto aquí se intenta explicar lo psíquico mediante lo anímico. Cuando hablamos de psíquico o anímico, no se trata únicamente de un concepto global para procesos muy diferentes, sino además de una construcción hipotética que denominamos anímica, por cuanto lo psíquico no lo podemos observar directamente sino sólo en función de unas determinadas formas de conducta de la persona. Son analizables los fundamentos, los fenómenos conexos y las consecuencias de la conducta humana no sólo desde el aspecto físico sino sobre todo como proceso psíquico.

Existe unanimidad en considerar que los fundamentos y efectos anímicos de la conducta humana se encuentran en los campos reunidos bajo el concepto global de *psicología general:*

— percepción
— pensamiento
— aprendizaje y memoria
— sentimientos y emociones
— motivación
— acción y movimiento

La psicología intenta contemplar estos fundamentos de la conducta como algo general e independientes de las características individuales (psicología general), y por otra parte desde puntos de vista especiales (ramas especiales de la psicología). Estos puntos de vistas especiales son:

— conducta social y relaciones sociales del individuo con otras personas = *psicología social*
— conducta pedagógico-educativa = *psicología pedagógica/psicología de la educación*
— conducta sana — morbosa = *psicología clínica*

I. Disciplina científica y campo de aplicación

— conducta individual — personal = *psicología individual y de la personalidad*
— conducta de evolución = *psicología del desarrollo.*

Hay así campos de aplicación de la psicología en los que los conocimientos de la psicología general y de sus ramas especializadas se *aplican* a la solución de problemas prácticos, con lo cual la transformación y adaptación de esos conocimientos generales en procedimientos dotados de repercusión práctica se constituye en un nuevo problema científico de características propias y significativas. A este ámbito de la psicología aplicada pertenecen:

— la psicología del trabajo
— la psicología de la profesión
— la psicología de la empresa
— la psicología de la economía
— la psicología de la comunicación
— la psicología forense o judicial
— la psicología del deporte

De esta forma, la psicología del deporte se articula como parte de la psicología aplicada dentro del campo de la psicología científica. Para la psicología y para el psicólogo el deporte se convierte en un campo de la acción práctica, en el que son aprovechables los conocimientos psicológicos para solucionar los problemas que puedan plantearse.

Más tarde haremos especial mención de la psicología del deporte como medio auxiliar para la mejora de la capacidad del rendimiento deportivo.

1.3 Importancia del deporte para la psicología

Cabe preguntarse qué puede ofrecer el deporte al psicólogo y a la psicología en materia de estímulos y posibilidades de trabajo, incluso en el caso de que la necesidad de una ayuda psicológica para la práctica del deporte no se encuentre en el centro mismo del interés deportivo y psicológico.

Feige ya indicó en 1964 «que en el deporte se dan unas condiciones, sobre todo durante el entrenamiento y la competición, que

no se dan en la vida corriente del ser humano. Ni en el trabajo profesional ni tampoco en las investigaciones psicológicas generales se encuentra una entrega tan total y absoluta de todas las fuerzas, y no sólo de las corporales, sino también de las anímicas. Corresponde a la razón de ser de la psicología del deporte y compete a ella investigar sobre el acontecimiento psíquico y el juego de fuerzas dentro de los límites de la capacidad normal de rendimiento del ser humano». (Feige, 1964, pág. 112).

En realidad, los deportistas se entregan más o menos voluntariamente a estas situaciones extremas de sobrecarga, de tal forma que jamás podrían provocarse, por motivos éticos, con fines de investigación psicológica. Ni siquiera pagando podría disponerse de un sujeto de experimentación, que se entregase como lo hace «voluntariamente» un deportista durante una competición deportiva. Pero una competición deportiva no es un experimento psicológico y no puede ser interrumpida por el mero hecho de que los psicólogos quieran realizar unos tests con los deportistas o interrogarlos; por el contrario, se consideran como un estorbo todas aquellas personas o actividades que contribuyen directamente a un incremento del esfuerzo, razón por la cual resulta tan difícil poder aprovechar el deporte de competición para las investigaciones psicológicas. Los métodos empíricos y experimentales aplicables son sumamente limitados, de forma que, como máximo, sólo serán posibles unas observaciones y preguntas anteriores y posteriores. La introducción de variaciones experimentales tropieza con obstáculos casi insalvables.

Además de los motivos mencionados por Feige para ocuparse con más detenimiento del deporte, existe otro, basado en la historia científica de la psicología y perfectamente comprensible y demostrable para el psicólogo.

En el transcurso de su historia, la psicología no se ha ocupado nunca al mismo tiempo de todos los aspectos psíquicos de la conducta humana, sino que siempre ha establecido unos centros de gravedad. Hasta el día de hoy se ha desatendido gravemente el campo de la acción y del movimiento, a pesar de configurar uno de los campos más importantes de nuestra actividad cotidiana. La psicología científica ha considerado y ha investigado al ser humano como ser social que piensa, que siente, que comprende, que ha sido motivado, pero pocas veces lo ha estudiado como individuo que se mueve y actúa. Esto hace que existan pocas investigaciones comparativas que se ocupen de la influencia ejercida por los factores

psíquicos sobre el movimiento (psicomotricidad). Si existen tales investigaciones, se deben sólo a la neurofisiología y la psiquiatría, o incluso a las ciencias laborales, pero no a la psicología.

En los próximos capítulos se expondrá la gran diversidad de problemas realmente interesantes que plantea el deporte. Pero, por el momento, es suficiente con saber y reconocer que el deporte ofrece un campo muy rico y variado de los más dispares movimientos, que, además suelen ejecutarse de acuerdo con unas condiciones estándar y con unos objetivos relativamente bien delimitados. Los deportes artísticos son, por este motivo, un ejemplo fehaciente de cómo se determinan con amplitud de miras unos objetivos concretos y se normalizan las condiciones para su realización. A diferencia de la motricidad laboral, en la que sólo se suelen exigir esfuerzos motores precisos, el deporte ofrece una cantidad enorme de esfuerzos motores de gran escala o que afectan a la totalidad del cuerpo. Aquí existe aún un campo desaprovechado para la investigación psicomotriz.

2. Relaciones entre la psicología del deporte y la ciencia del deporte

Hasta ahora nos hemos referido a la relación existente entre la psicología del deporte y la psicología, habiendo afirmado que aquélla representa una rama de la psicología aplicada.

El paso siguiente consiste en considerar la relación de la psicología del deporte con la ciencia del deporte y su práctica. Para ello servirá el siguiente esquema:

psicología ⟷ psicología del deporte ⟷ ciencia del deporte

↕

práctica deportiva

Este esquema muestra con claridad la correlación existente entre las disciplinas científicas psicología, psicología del deporte y ciencia del deporte, por un lado, y la práctica deportiva, por otro.

Las dobles flechas indican claramente que, en todos los casos, se trata siempre de una relación recíproca y no unilateral. De esta forma pueden aprovecharse para la psicología los resultados obtenidos por la psicología del deporte en sus investigaciones científicas,

y la psicología del deporte, por su parte, se servirá de los hallazgos de la psicología, tanto general como especial.

Por otra parte, la psicología del deporte es una rama de las ciencias del deporte, ya que lo analiza de forma especial y bajo los aspectos psicológicos, para conjugar luego los conocimientos adquiridos en ella y en las otras ramas de las ciencias del deporte, como son la medicina deportiva, la pedagogía deportiva, la historia del deporte, la sociología deportiva, la teoría del movimiento, la biomecánica, etc., en una investigación científica e interdisciplinaria del deporte. Únicamente mediante una estrecha conexión entre la psicología del deporte y los otros campos de la ciencia del deporte se garantiza la exploración e investigación objetivas, especializadas y amplias de dicha actividad humana.

2.1 *Evolución de la psicología del deporte*

Si se considera la historia relativamente breve de la psicología del deporte como disciplina científica — que no empezó a cobrar importancia hasta 1945 —, podrá comprobarse con toda claridad que la misma no surgió de la necesidad sentida por la psicología de ocuparse también del deporte, sino de la demanda de conocimientos y puntos de apoyo psicológicos experimentada por la práctica deportiva.

En Feige puede encontrarse análisis global de la evolución registrada por la psicología del deporte en los diferentes países europeos y no europeos (1977). Antonelli, primer presidente de la Unión Internacional de Psicólogos Deportivos, manifestó en una conferencia pronunciada en 1972: «La psicología del deporte debe ser considerada como una respuesta a la correspondiente demanda del mercado o, más bien, de nuestra civilización.» Ante la exigencia de un incremento constante de los rendimientos deportivos, el deporte ya no se puede permitir el lujo de seguir desdeñando ciertas posibles causas del triunfo y el fracaso hasta ahora consideradas como de segunda categoría. Es cierto que siempre se observaron y se diagnosticaron factores psicológicos y trastornos emocionales antes y durante las competiciones; también eran conocidas las influencias que ejercían los procesos motivadores, congnitivos y psicofísicos sobre el comportamiento dinámico y el rendimiento deportivos, que ya en parte fueron objeto de tratamiento teórico (por ejemplo,

en Buytendijk, 1965 y V. v. Weizsäcker, 1940, entre otros). Pero sólo en épocas más recientes se han extraído de ese reconocimiento de la importancia de los procesos psíquicos las consecuencias necesarias para la consecución de resultados deportivos.

Sobre la pregunta referente a cuáles son los motivos originales y la evolución registrada por la psicología del deporte, Schilling escribe en *Sportpsychologie - wofür?:*

«Surgieron nuevos impulsos del afán humano por mejorar constantemente los resultados deportivos en el deporte de competición, perfeccionando para ello la actividad deportiva. La medicina deportiva ha contribuido muchísimo a este perfeccionamiento y la preparación física de los grandes atletas está alcanzando un punto óptimo. También la técnica deportiva (biomecánica, instalaciones, aparatos) se aproxima a esta perfección. La psicología del deporte debe contribuir ahora con las conquistas de la psicología general y con sus propias investigaciones a desarrollar plenamente el potencial de rendimiento del deportista dentro de las mejores condiciones para utilizarlo, con el fin de que pueda alcanzar el resultado perseguido en el momento decisivo» (Schilling y Pilz, 1974, pág. 15).

Lo mismo que Antonelli, también Schilling comparte la opinión de que el verdadero motor para el desarrollo y la evolución de la psicología del deporte ha estado en la necesidad de alcanzar marcas cada vez más elevadas en el deporte de competición.

¿Es la psicología del deporte únicamente un medio para conseguir del deportista mejores resultados?

Deben suprimirse los trastornos anímicos capaces de influir en el rendimiento deportivo. El deportista debe estar preparado de forma óptima para los esfuerzos psíquicos que exigirá la competición, a fin de estar en condiciones de movilizar todas sus energías en el momento decisivo. El entrenamiento no sólo debe contribuir a mejorar le rendimiento físico, sino que debe abarcar la totalidad de la persona y todos sus aspectos. Se parte de la base de que existe una fuerte y recíproca dependencia entre entrenador y atleta, de que el psicólogo sólo actúa como asesor del entrenador y sólo en casos de excepción, por ejemplo, cuando surgen crisis psíquicas entra en contacto directo con el atleta. Pero, para que el psicólogo pueda ejercitar sus funciones de asesoramiento y asistencia deberá servirse de los conocimientos de la psicología como instrumentos útiles, además de ampliar mediante específicas investigaciones de psicología deportiva su acerbo metodológico y cognitivo.

2.2 *Influencia del deporte de alta competición sobre la psicología del deporte*

¿Qué papel desempeña la psicología del deporte en el deporte de alta competición? ¿Poseen tanta importancia las necesidades del deporte de alta competición para la evolución de la psicología del deporte?

Aquí se hace referencia a una investigación muy interesante efectuada por Allmer, con motivo de los juegos olímpicos de Munich en 1972. Allmer interrogó a 19 psicólogos deportivos pertenecientes a 15 países distintos, que asistían al congreso científico celebrado en Munich. Quería saber cómo estaba institucionalizada en dichos países la psicología del deporte, cuáles eran las investigaciones y puntos claves del trabajo que realizaban, y cuáles eran los métodos empleados durante la preparación psicológica de los deportistas, especialmente de cara a los juegos olímpicos de Munich. Obtuvo los siguientes resultados:

Sólo en tres países se llevaba a cabo un preparación psicológica sistemática durante la fase de entrenamiento para los juegos olímpicos, mientras que en la mayor parte esta labor de asesoramiento carecía de coordinación o se basaba en iniciativas individuales de los psicólogos o asociaciones.

En los equipos de asistencia a las delegaciones olímpicas no había ningún psicólogo del deporte. Como motivos para estos resultados se citaron:

— La exigua tradición científica de la psicología y en especial, de la psicología del deporte;
— los resultados tan poco concretos obtenidos durante las pruebas realizadas para emplear la psicología del deporte;
— el desconocimiento de la necesidad de la psicología del deporte como disciplina científico-deportiva imperante en muchos medios.

A la pregunta de si la psicología debía ser realmente utilizada en los casos de competición internacionales, se respondió de la siguiente manera: «A los psicólogos se les debería dar la oportunidad de observar y analizar el comportamiento de los atletas durante las competiciones, en el lugar mismo en que se celebran; por el contrario, se descarta el asesoramiento psicológico en los lugares de com-

petición. Las investigaciones de tipo psicológico sobre el deporte durante la celebración de competiciones internacionales sólo se recomendarán si hay que comparar los resultados de una situación de laboratorio, en la que se haya intentado la simulación de unas condiciones competitivas, con los de una situación biótica. Por el contrario, se rechazan metódicamente los proyectos de investigación que no pretendan controlar la influencia directa de las situaciones extremas, sino únicamente recoger datos destinados a planteamientos generales de tipo psicológico sobre el deporte» (Schilling y Pilz, 1974, pág. 38-39).

Sólo en tres países, Bulgaria, Yugoslavia y Checoslovaquia, existía la colaboración constante y regular de un psicólogo para la preparación de los atletas, especialmente para el reconocimiento psicodiagnóstico de los participantes olímpicos. Pero, a la vista de los resultados de estas investigaciones, es dudoso por lo menos que el deporte de alta competición posea realmente tanta importancia para el desarrollo de la psicología del deporte como se había supuesto con frecuencia. Con ello no se quiere decir que la necesidad de apoyo psicológico en el deporte de alta competición no haya influido en el desarrollo de esta rama de la psicología.

Es deseable, con toda seguridad, el fomento de los conocimientos psicológicos sobre el deporte por medio del de alta competición. Pero el desarrollo de la investigación psicológica en este campo se vería frenado y detenido si se produjese una fijación exclusiva en el deporte de alta competición con la subordinación a sus necesidades y problemas que ello acarrearía.

2.3 *Fundamentos histórico-científicos de la psicología del deporte*

En la cuestión relativa al desarrollo de la psicología del deporte, como diciplina científica dentro del marco de la ciencia del deporte y como disciplina aplicada a la práctica deportiva, deberán tenerse primero en cuenta las tendencias evolutivas de tipo histórico y social. Para todo el mundo está claro que el deporte, «la más bella bagatela del mundo», se ha convertido en un asunto sumamente serio. Lo mismo que otros aspectos de la vida humana, también en el deporte se viene registrando desde hace algunos años un creciente cientificismo. Muchos aspectos de la vida humana, que hasta el momento no se habían convertido en objeto de investigación científica,

se exploran cada vez más con la ayuda de métodos científicos. Esta tendencia no sólo se advierte en el deporte, sino también en otros terrenos, por ejemplo en la educación (ciencias de la educación), en el trabajo (ciencia del trabajo), en la comunicación (ciencias de la comunicación), en el tiempo libre, en el turismo, en la vida profesional, etc. ¿Qué significa semejante tendencia al «cientificismo» de un campo de la vida y de la actividad, y cuáles son los factores que la mantienen en movimiento y la apoyan?

Actos y actividades que hasta ahora se ejecutaban de una forma concreta y nunca de otra manera, por tradición, imitación o experiencia no reflexiva, se convertían de repente en problemas. Ello puede suceder de la siguiente manera:

1) Se problematizan las evidencias naturales.

Se ponen en duda valores y normas de conducta considerados obligatorios hasta ahora. Se descubre que muchas cosas no deberían ser como son. Pasan a ocupar el primer plano otros valores y otras normas. Con ello se inicia una fase de inseguridad, que se espera poder superar con ayuda de conocimientos científicos fiables y, por lo tanto, también obligatorios.

Así fue como, basándose en un conocimieto mucho más exacto de la evolución de los sexos masculino y femenino se puso en tela de juicio la separación de los mismo en la educación, considerada como algo muy natural durante largo tiempo. Se subrayaron, investigaron y demostraron científicamente los efectos positivos que sobre el desarrollo de la personalidad de los niños tendría la coeducación. En la actualidad, casi nadie aboga ya en serio en favor de la separación general de los sexos en la educación.

2) Crecen las presiones sobre la capacidad de rendimiento humano.

Las condiciones de vida, tanto económicas como sociales, se transforman de tal manera que al ser humano ya no le bastan las formas de conducta habituales hasta ahora ni los métodos aplicados para solucionar los problemas planteados. La tarea impuesta exige demasiado de la persona, la propia conducta ya no está equiparada con los nuevos objetivos previstos y aumentan los fracasos y los fallos. Cuando se llega a tal situación, empieza la búsqueda de nuevos métodos y caminos que finalizan, generalmente, en un análisis científico de los problemas.

De aquí arranca el desarrollo de nuevos métodos de entrenamiento deportivo más sistematizados y meditados. En el mundo laboral

observamos la oposición de técnicas cada vez más nuevas de preparación y de organización, como ocurre con la implantación de la informática.

3) Crece la necesidad de conocer y saber.

La persona desea no sólo hacer algo, sino también saber qué, cómo, por qué y para qué lo hace. Esta necesidad de independencia, de autorrealización y, en definitiva, de mayor libertad encuentra aquí su fruto. Se espera de la ciencia, precisamente, que aplaque esta necesidad de comprender esas relaciones tan complejas y vitales.

No obstante, no debe desestimarse el peligro que trae consigo el creciente cientificismo de la vida. Este fenómeno hace que se descarten como anticuados y pasados de moda algunos métodos de trabajo habituales, todavía muy efectivos y utilizables. Así se llega a una búsqueda penosa de nuevos métodos resolutivos, pero sin haber comprobado previamente su viabilidad. Es muy posible que también aquí puedan citarse ejemplos de la nueva reforma educativa. Algunas de las prácticas educativas, consideradas en principio como científicamente anticuadas e inaceptables, han sido nuevamente introducidas, por la sencilla razón de que las «fiables científicamente» no podían ser llevadas a la práctica.

Un peligro más de este cientificismo consiste en la apresurada utilización de los conocimientos científicos. Así, por ejemplo, la psicología del deporte no ha conseguido elaborar ningún inventario lo suficientemente completo de conocimientos teóricos y metodológicos durante su historia de apenas 30 años, para disponer de propuestas aceptables encaminadas a solucionar todo problema que pudiese plantearse. En no pocas ocasiones se intenta, por este mismo motivo, salvar el abismo existente entre las necesidades de la práctica deportiva de disponer de medios de apoyo psicológico y la de poseer conocimientos científicamente fundamentados por medio de la transposición de los resultados de la investigación psicológica a los problemas de la práctica deportiva. Esta aplicación demasiado apresurada y descontrolada y también la transposición de los conocimientos psicológicos conduce, en la mayoría de los casos, a falsas conclusiones. Los fallos y fracasos que de todo ello se derivan se cargan a la responsabilidad de la psicología y de sus hallazgos científicos y no, como debería ser, a la deficiente fundamentación científica de la propuesta de asistencia psicológica.

Si bien es cierto que no se pueden pasar por alto las desventajas de este creciente cientificismo, también lo es el hecho de que

la impregnación científica de la actividad deportiva en sus más variados aspectos prácticos ofrece ventajas muy importantes.

La investigación psicológica sobre la conducta deportiva de las personas en su tiempo libre puede contribuir, por ejemplo, al descubrimiento de los motivos, esperanzas, necesidades y actitud de quienes practican esa actividad en ratos de ocio. Estos conocimientos beneficiarían, por una parte, a la planificación y realización de opciones deportivas para el tiempo de ocio, permitiendo que este tipo de deportistas pudiese reconocer mejor su propia conducta, además de comparar sus necesidades y esperanzas con las de otras personas, y, por último, estos conocimientos podrían servir de estímulo a otras personas para practicar algún deporte.

Los conocimientos psicológicos y deportivos podrían agudizar la visión del deportista en activo sobre los procesos psíquicos en el deporte, que, posiblemente, habrá experimentado siempre, pero a los que no ha prestado atención ni los ha elaborado conscientemente. Se abren nuevos horizontes de experimentación y aprendizaje si el deportista consigue sensibilizarse, por ejemplo, a los procesos sociales y emocionales relacionados con la actividad deportiva. Pero también se daría un gran paso hacia adelante si se consiguiese una configuración efectiva del entrenamiento mediante la consideración de los conocimientos psicológicos del aprendizaje, de la percepción, del pensamiento, del recuerdo, de la retención, etc., si al mismo tiempo y con ello se liberan energías para poder vivir más intensamente la actividad deportiva.

Basándose en el ejemplo del deporte escolar y de la educación deportiva, se describirá con algo más de detalle la importancia que reviste la psicología del deporte para solucionar problemas prácticos. Con los conceptos del deporte escolar y de la educación deportiva queda plenamente cubierto el campo profesional del profesor deportivo. Por una parte, y dentro del marco de la escuela (enseñanza elemental, media, formación profesional), imparte la enseñanza de la asignatura de deporte, y, por otra parte, desarrolla frecuentes actividaden deportivas de ocio y de club. Además, también el entrenamiento puede ser considerado, en un sentido más amplio, como educación deportiva, siempre y cuando el entrenador muestre conocimientos y aptitudes, y sus funciones se consideren de forma especial como las de un entrenador educador. Las manifestaciones siguientes tendrán, por lo tanto, una validez relativa para el entrenamiento deportivo.

I. Disciplina científica y campo de aplicación

Es una realidad suficientemente conocida que el deporte, como asignatura o como educación física (todavía se le denomina habitualmente así en muchas partes) no disfruta de un prestigio elevado comparado con las demás disciplinas. La mayor parte de los escolares aprecian esta asignatura porque les supone una compensación respecto a las otras que exigen un esfuerzo y una fatiga intelectuales como las matemáticas, los idiomas, la física, la química, la biología, etc. Los pedagogos comprenden perfectamente que se necesita una asignatura semejante, con el fin de educar al ser humano de forma completa, pero su valor profesional y su importancia para el desarrollo y la educación del niño y del adolescente se ve sumamente reducido por parte de los profesores no deportistas.

Además de otros muchos factores, entre los que cabía citar la actitud de desdén cuando no de hostilidad profesada históricamente por los intelectuales hacia las actividades corporales, la prioridad concedida a las aptitudes cognitivas y lingüísticas en la enseñanza o también el afán por destacar de manera unilateral los resultados más aprovechables en la competencia socioeconómica, sin duda también influye, en la poco privilegiada situación que esta asignatura ocupa en la jerarquía escolar, su falta de rigor científico. Tras esta asignatura no hay una ciencia reconocida, de rica tradición, cuyo estudio sirva de premisa para su capacidad docente y de la que se deriven contenidos educativos y una didáctica especializada. En el deporte se exigen esfuerzos y rendimientos físicos, y las aptitudes intelectuales necesarios tienen, al parecer, muy poca importancia. También creen algunos profesores de que es precisamente el alumno poco capacitado para el estudio el que mejores resultados obtiene en el deporte, lo que refuerza su opinión de que no puede ser en ningún caso comparada su importancia con la que corresponde a las restantes asignaturas.

Han contribuido también, indiscutiblemente, a la depreciación de esta asignatura, la constante y casi exclusiva insistencia en el fomento de las aptitudes físicas, como son la fuerza muscular, la rapidez, la resistencia, y otras destrezas corporales, en las que se hacía hincapié cuando el objetivo de la educación física era el desarrollo corporal. Todavía hoy en día sigue ejerciendo una cierta influencia sobre la actitud frente a la asignatura de educación física la herencia de las ideologías nacionalistas y nacionalsocialistas sobre la enseñanza deportiva. Es aquí donde ne insinúan unos problemas muy inte-

resantes, que podrían resolverse con un esfuerzo investigador interdisciplinario en la historia y la psicología del deporte.

Constituye con toda seguridad un objetivo indiscutible de la moderna pedagogía el prestar toda su colaboración al desarrollo total de las aptitudes y capacidades existentes, con el fin de desarrollar las habilidades y conocimientos intelectuales y corporales, contribuyendo además a la emancipación y autorrealización de los niños y adolescentes (es decir, su liberación de presiones innecesarias). Se concede un gran valor últimamente y de forma especial a la autorrealización y la emancipación en la educación. Se cree haber reconocido, sobre la base de los estudios sociales científicos llevados a cabo por la sociología, la pedagogía y la psicología social, que muchas personas, sin darse cuenta, viven en unas condiciones sociales y económicas que les impiden desplegar toda su personalidad, sus aptitudes, su talento y sus necesidades, sin que dichas condiciones sean objetivamente necesarias y estén justificadas.

Muchas de estas condiciones proceden aún de las tradiciones, y no han sido analizadas ni puestas en duda. No se ha intentado la modificación de los hábitos adquiridos en la conducta y las diversas actividades. Constituye, con toda seguridad, un objetivo ideal e indiscutible de la pedagogía ayudar a la persona a ser consciente de sus condiciones de vida, de sus posibilidades de acción y de desarrollo. Debe aprender, además, cómo puede configurar con independencia su propia vida y lo que significa tomar una decisión, responsabilizándose de ella tanto frente a sí mismo como frente a los demás, previendo sus consecuencias. También está claro que este objetivo sólo podrá alcanzarse si disponemos de conocimientos científicos suficientes y fiables, que permitan obtener una visión fundamentada y sirvan de base para las decisiones. Mientras sigan faltando estos conocimientos, es muy grande el peligro de manipulación arbitraria.

3. Importancia de la psicología del deporte para el deporte escolar y la enseñanza deportiva

Antes de seguir con la pregunta referente a la contribución de la psicología del deporte a la solución de los problemas de la enseñanza deportiva, debemos ponernos de acuerdo sobre los objetivos pedagógicos de la enseñanza deportiva.

Los objetivos que perseguía la enseñanza deportiva estaban supeditados a los cambios históricos; en ciertos momentos se fijaban puntos esenciales que luego se modificaban. Es discutible si se pueden señalar aún hoy en día unos objetivos pedagógicos de validez general para el deporte, por cuanto la pedagogía deportiva experimenta un creciente pluralismo valorativo que cada vez hace más difícil fijar compromisos y objetivos de acción común. Quizá podría llegarse a un acuerdo sobre los siguientes objetivos de la enseñanza deportiva:

1. La enseñanza deportiva fomenta el desarrollo corporal, en el sentido de que la persona aprende a dominar su cuerpo y a moverse mejor en el medio ambiente que la rodea.
2. La enseñanza deportiva debe capacitar a la persona para realizar los más variados movimientos en las condiciones más dispares.
3. La enseñanza deportiva debe permitir la conversión de las acciones y movimientos deportivos en campo de vivencias individuales y sociales.
4. La enseñanza deportiva debe capacitar a la persona para saber reconocer y adivinar los fundamentos, las condiciones y los efectos de la actividad deportiva.
5. La enseñanza deportiva, por último, debe crear en la escuela las premisas corporales, sensomotoras y motivadoras indispensables para conseguir una práctica deportiva que dure toda la vida.

Naturalmente, estos objetivos podrían ampliarse y concretarse según el grado de diferenciación que se escogiese para los criterios descriptivos.

Los problemas que plantea la enseñanza deportiva se refieren, de forma primordial, a la creación de las condiciones y premisas que se han considerado como necesarias para poder conseguir los cinco objetivos citados.

Si respondemos ahora a la pregunta: ¿qué problemas psicológicos existen para la consecución de los cinco objetivos de la enseñanza deportiva, y qué soluciones pueden ofrecerse?, entonces damos al mismo tiempo una respuesta a nuestra pregunta inicial respecto de la importancia de la enseñanza deportiva en la enseñanza.

3.1 *Contribución de la psicología del deporte al fomento del desarrollo corporal*

El niño y el adolescente deben aprender a dominar su cuerpo; deben establecer una relación con él; deben aprender a moverse cada vez mejor en el medio ambiente que les rodea; se les debe educar para que lleven una forma de vida sana. Deben llegar a conocer y a dominar, además, una gran diversidad de movimientos. Desde un punto de vista psicológico, con todo ello se hace referencia directa a las cuestiones de la psicomotricidad, especialmente a las de la vivencia de movimientos (sensibilidad a los movimientos) y del aprendizaje motor. Al llevarse a cabo la enseñanza deportiva y el aprendizaje motor casi siempre con los niños y con los adolescentes de un estrato determinado de edad y, por lo tanto, de una fase específica del desarrollo, se hace referencia directa a las preguntas sobre la psicología de la evolución, sobre todo al desarrollo de las hipótesis psíquicas y fenómenos concomitantes de la conducta deportivomotriz. Fijémonos, por lo tanto, en lo siguiente: la psicomotricidad, el aprendizaje motor, los aspectos psicológicos evolutivos de la motricidad, poseen una gran importancia para la consecución de estos objetivos.

3.2 *Contribución de la psicología del deporte al estímulo de éste como campo de acciones y vivencias individuales y sociales*

La enseñanza del deporte debe impartirse de tal forma que sirva como campo de actividades y vivencias individuales y sociales.

En esta exigencia de que el deporte pueda ser comprendido como campo de acción radica la misión de configurar de tal forma la enseñanza deportiva que el alumno reciba un máximo de posibilidades para actuar con independencia.

La enseñanza deportiva no consiste entonces, única y exclusivamente, en la imitación de unos movimientos y acciones determinadas, sino en el estímulo para el despliegue de las propias formas del movimiento, para la configuración de los pasos de aprendizaje necesarios y en la comprensión de las conexiones psicofísicas durante la preparación, la realización y la reflexión de una actividad motora.

Aquí se plantean ciertas cuestiones de percepción óptica, acústica y cinestésicas, de sensibilización a los movimientos y resultados

coordinadores y de la planificación y control de las fases del aprendizaje (psicología general del aprendizaje).

En la escuela, la enseñanza deportiva se lleva a cabo en la comunidad de la clase o, por lo menos, de un grupo. Existen además algunas clases de deportes (por equipos y de competición) que no pueden enseñarse solas sino en grupo. Con ello se integra en la enseñanza deportiva un componente social. Dejando un tanto de lado los relativamente pocos casos de labor en grupos en la escuela, el alumno sólo podrá saber a través del deporte y de su enseñanza lo que significa *hacer algo con las demás en equipo* y conseguir un *resultado común*. Es en el deporte donde podrá superarse el principio del esfuerzo individual. Aquí podrá observar el alumno a pequeños grupos en acción y a sí mismo como parte de uno de ellos.

Conseguir el reconocimiento y la comprensión del deporte como campo de actividades y vivencias exige de antemano unos determinados conocimientos básicos sociopsicológicos:

— Desarrollo de procesos en grupos pequeños (dinámica de grupos).
— Influencia mutua y relaciones entre individuos y grupo.
— Capacidad de esfuerzo de la persona sola dentro del grupo y frente a él.
— Comunicación y cooperación en grupos.
— Relación del grupo con respecto al líder.

¿Qué importancia psicológica tiene la exigencia de que la enseñanza deportiva sea también comprensible y experimentable como campo de acción y de vivencias individuales?

En toda actividad desarrollada por una persona se ve la impronta más o menos marcada, de su personalidad individual. Cuanto menores sean las presiones externas sobre su forma de actuar, tanto mayores serán las posibilidades de conseguir una configuración individual (por ejemplo, los artistas frente a los trabajadores sometidos a la producción en serie). Los movimientos deportivos están determinados, en cierta forma, por la codificación física, las particularidades de los aparatos deportivos y del medio ambiente en el que se lleva a cabo el movimiento, pero también por la normalización del objetivo a conseguir.

A pesar de todo, cualquier movimiento representa un esfuerzo individual, único, que no puede ser repetido en sus detalles. De la manera como alguien intenta solucionar un problema deportivomo-

tor, de la forma cómo se mueve, de la forma cómo vive el resultado de su esfuerzo, y de cómo reacciona, surgirá siempre la expresión de su personalidad individual. El movimiento deportivo, especialmente el realizado con naturalidad, poco ligado a unas condiciones externas, es siempre sumamente expresivo. Pero también en la conducta seguida antes y después de la realización del movimiento se expresa la persona del deportista, lo mismo que su disposición anímica, sus sentimientos, sus esperanzas y sus particularidades. Es aquí donde desempeñan su papel las preguntas que formulan la *psicología de la personalidad* y la *psicología de la expresión.*

Es precisamente en el deporte donde el individuo aislado tiene la posibilidad de experimentarse a sí mismo por comparación directa con los otros. Recibe una respuesta inmediata sobre la calidad de su propio esfuerzo y la de los esfuerzos de los otros. El resultado del esfuerzo es en muchos casos tan patente que nada puede ocultarlo. Un mal resultado no puede ser encubierto. No sólo el resultado del esfuerzo realizado, sino también el proceso de la realización del esfuerzo puede ser observado y enjuiciado por los otros. La reacción del medio se produce, por regla general, inmediatamente y sin compromiso alguno, bien sea por aprobación o bien por rechazo.

Si se tienen en cuenta estas características especiales de la realización deportiva de unos resultados, conjuntamente con la realidad de que los resultados deportivos también son obtenidos en la escuela delante de un público (clases), entonces quedan perfectamente demostradas las posibilidades del deporte como *campo individual de acción y de vivencia.* Es aquí donde el individuo tiene que representarse a sí mismo delante de otras personas en una forma insólitamente expuesta.

3.3 *Contribución de la psicología del deporte a la comprensión de las relaciones causales en el deporte*

Como cuarto objetivo de la enseñanza deportiva habíamos exigido que se capacitase a la persona para saber reconocer y adivinar los fundamentos, condiciones y efectos de la actividad deportiva.

Esto se halla estrechamente unido a lo expuesto en el punto anterior. El deporte sólo será realmente un campo de acción y de vivencias si el individuo aislado sabe realmente lo que hace. La aptitud para actuar y decidir independientemente no surge de la simple

imitación, repetición y complimiento de unas instrucciones. Sólo el conocimiento de las condiciones previas, las hipótesis, los efectos y las consecuencias de la acción deportiva posibilita el desarrollo independiente de objetivos y la correspondiente decisión, sobre todo cuando se trata de procesos de aprendizaje.

Las cuestiones de la motivación deportiva dependen estrechamente de ello, especialmente para una práctica deportiva que dure toda la vida, como se exige en el punto quinto. El interés y la necesidad del deporte no son nunca algo espontáneo, sino que deben despertarse primero para luego desarrollarse. Incluso cuando se tiene en ocasiones la impresión de que las necesidades y los intereses son espontáneos (aquí se hace referencia a las necesidades secundarias, es decir, aquellas que no sirven para satisfacer directamente necesidades vitales primarias), surgidos de forma autónoma, siempre se demuestra, si son analizados detenidamente, que los ha precedido una génesis individual. El alumno tiene, en primer lugar, que «encontrarle gusto» al deporte, experimentando y reconociendo las muchas posibilidades que ofrece. Sólo entonces podrá esperarse que se desarrolle en él algo similar a una necesidad, a una motivación para el deporte. Con ello se roza, al mismo tiempo, el contenido de la *psicología de la motivación.*

3.4 *Importancia de los conocimientos psicológico-deportivos para el profesor de deportes*

Los conocimientos psicológico-deportivos deben capacitar al profesor de deportes para conseguir que el alumno comprenda y experimente el deporte como campo de acción y de vivencias, además de ayudarle a que el alumno comprenda y adivine los fenómenos psíquicos dimanantes de las actividades deportivas. El profesor de deportes debe, además, aprender a reconocer los fundamentos psicológicos y los correspondientes efectos de su propia enseñanza deportiva. Los conocimientos psicológico-deportivos deben ofrecerle la posibilidad de comprender las condiciones y efectos de su propia conducta y actividad, a efectos de mejorarlos en función de los objetivos previstos en la enseñanza.

Aquí desempeñan su papel las cuestiones relativas a la *psicología pedagogía,* la *psicología de la educación* y la *psicología de la enseñanza.*

En una obra que sirve de introducción, sólo se puede aludir a muchos temas importantes. Sólo es posible un estudio más amplio y profundo a la vista de la correspondiente bibliografía especializada. A pesar de ello, con el desarrollo constante de la investigación psicológico-deportiva, los temas tratados no pueden abordarse de forma definitiva ni concluyente. No existe ni existirá nunca un recetario para solucionar los problemas que plantea el deporte.

Los deportistas, entrenadores y profesores deportivos se enfrentarán, en cada situación y siempre de nuevo, a los problemas ya expuestos, teniendo que encontrar una solución para los mismos, pero no le servirán de ayuda unas instrucciones previamente codificadas sobre su forma de actuar y que podrían orientarle para solucionar los problemas. Para resolver los problemas de índole psicológico-deportiva son necesarios, conjuntamente con una visión global de los conocimientos y experiencias psicológico-deportivos y de las condiciones y leyes naturales psicológicas de la acción y de la vivencia deportivas, una sensibilización y capacidad receptora de los procesos y fenómenos psíquicos en la actividad deportiva. Si se cumplen estas condiciones, los problemas que surjan podrán resolverse independientemente o ser reconocidos como aún insolubles.

Al mismo tiempo crecerá la disposición y la capacidad para servirse de un psicólogo y de sus orientaciones en casos determinados.

4. Certidumbre de los conocimientos psicológicos

Se abordarán ahora con más detalle los problemas una y otra vez discutidos de las «leyes naturales de los procesos psicológicos» y la fiabilidad y solvencia de los conocimientos y expresiones psicológicos.

La psicología sólo tiene 100 años de edad y es muy joven en comparación con otras ciencias, como, por ejemplo, la medicina y las ciencias naturales. Durante largo tiempo, la psicología fue una disciplina especulativa, subordinada a la filosofía y a las ciencias filosóficas. Sólo de forma paulatina fue abriéndose camino hacia los métodos y teorías de las ciencias naturales.

Si en la psicología se parte del punto de vista de que los fenómenos y acontecimientos observados no se producen casualmente o no son obra de una «mano fantasmal», sino que obedecen a motivos muy concretos de tipo físico, en principio comprobables y demos-

trables, es comprensible que sea más difícil para la psicología que para las ciencias naturales llegar a establecer unas leyes válidas. También existen en psicología, con toda seguridad, unas leyes naturales de cumplimiento obligatorio, pero sus manifestaciones se refieren únicamente a un campo fenomenológico muy limitado, es decir, que sólo cuando se den unas condiciones y premisas determinadas podrá contarse con la posibilidad de que un individuo se comporte en la forma prevista según esas leyes naturales. En muchos terrenos, especialmente en aquellos verdaderamente importantes para la vida, la psicología se ve obligada a recurrir a extrapolaciones, es decir, se parte de unos conocimientos científicos obtenidos en condiciones de laboratorio muy limitadas, y se intentan formular leyes generales sobre esa base teniendo en cuenta las condiciones más parecidas a las situaciones reales. Estas previsiones se hallan muy sujetas a errores, por basarse en conocimientos poco fiables y, con frecuencia, determinados por hipótesis no comprobadas, así como por influir en ellas la exactitud o inexactitud de la observación y captación de las condiciones de una situación.

Pero incluso las investigaciones experimentales están supeditadas a suposiciones teóricas, y más de un resultado de un trabajo científico será sólo aceptable para aquel que se haya identificado, al mismo tiempo, con las hipótesis teóricas fundamentales.

Por este mismo motivo, no debería esperarse ni de la psicología ni de la psicología del deporte un resultado definitivo. Determinados enunciados y conocimientos sólo alcanzan validez con unas hipótesis y condiciones determinadas. Si no existen hipótesis y condiciones concordantes, la aparición de un acontecimiento determinado sólo podrá ser prevista con una cierta probabilidad. De ello se desprende que siempre se deberán tener en cuenta, ante el resultado de cualquier investigación científica, las condiciones en que se obtuvo, las hipótesis teóricas en que se basaba, las condiciones de cambio a que se halla sujeto y el alcance e importancia que corresponde al aserto científico. Así quedará al mismo tiempo perfectamente claro por qué se pueden defender en psicología puntos de vista y teorías divergentes sobre una e idéntica circunstancia.

Por ejemplo, para explicar la gestación de la conducta agresiva existen tres teorías distintas. Las tres consiguen documentar sus definiciones con datos empíricos. Pero ninguna de ellas está en condiciones de explicar de manera conveniente, satisfactoria y en idéntica medida, todas las formas de conducta agresiva observadas. Por

ello mismo, algunos investigadores han empezado a preconizar recientemente el desarrollo de una teoría multicausal de la conducta agresiva, paralela a la teoría de los instintos, a la de la frustración-agresión y a la del aprendizaje. Es concretamente en el deporte donde surgen unas formas de conducta agresivas que no pueden ser explicadas satisfactoriamente con las clásicas teorías de la agresividad; sin embargo, será necesario esperar para comprobar si la síntesis de las tres teorías conduce a resultados más satisfactorios.

5. Representación esquemática de las funciones de la psicología del deporte

En la figura 1 se da una visión global y esquemática de las funciones de la psicología del deporte en el deporte escolar y otros sectores del deporte. Al mismo tiempo se concibe al deporte como un campo específico de acciones y vivencias humanas.

Paralelamente a las funciones generales de estímulo de las teorías y métodos de la psicología del deporte, así como al desarrollo de medios orientados a la práctica en el aprendizaje, asesoramiento y asistencia a los deportistas, funciones especiales se pueden ordenar de acuerdo con cuatro dimensiones:

1) Condiciones de la actividad deportiva
2) Personas y grupos de personas participantes
3) Dirección de los objetivos de la actividad deportivo-motora
4) Fundamentos y efectos psíquicos del deporte

Si se procede al análisis de un problema psicológico-deportivo, siempre deberá formularse la pregunta de cuáles son las personas que, en unas condiciones determinadas y con unos objetivos concretos, realizan una actividad deportiva, y cuáles son los fundamentos y los efectos psíquicos que van unidos a la misma. Tomando en consideración estas cuatro dimensiones se obtendrá la correspondiente estructura de las funciones.

Otras enunciaciones de las funciones de la psicología del deporte, elaboradas de otra forma y que más bien semejan una lista de aquéllas, pero partiendo de unos puntos de vista muy diferentes, son los que pueden encontrarse en Feige (1964), Rudik (1963) y Schilling (1974).

6. Resumen

La psicología del deporte es una rama de la psicología aplicada. Como tal intenta profundizar empíricamente y por sí misma en los conocimientos psicológicos necesarios para la solución de los problemas de la práctica deportiva o bien trasladar los mismos desde la psicología al propio deporte.

La psicología del deporte es también una rama de la ciencia del deporte, como lo son la medicina deportiva, la pedagogía deportiva, la sociología del deporte, etc. Investiga el deporte en sus múltiples aspectos, especialmente desde el punto de vista psicológico y contribuye con los conocimientos así adquiridos al análisis interdisciplinario y científico del deporte.

La psicología del deporte investiga los fenómenos y procesos psíquicos que se producen en ese campo, como pueden serlo los de carácter sensorial, psicomotor, cognitivo, motivacional, social, de la personalidad, psicológico-evolutivo, educacional y de aprendizaje. Ha surgido de la necesidad sentida en el deporte, especialmente en el de competición, de que se prestase mayor atención y consideración a los factores psicológicos durante la planificación, la realización y la valoración de los resultados deportivos. Los conocimientos psicológico-deportivos deben coadyuvar a incrementar la capacidad de esfuerzo y la predisposición a realizar tal esmuerzo en el deportista, deben contribuir a optimizar los resultados del aprendizaje y del entrenamiento y a conseguir que el deportista, el enternador, el profesor de deportes, el público, etc., comprendan los procesos psíquicos que se desarrollan en esta actividad.

Para la psicología, el deporte constituye un campo de investigación muy importante en el que estudiar las acciones y vivencias humanas en condiciones específicas, generalmente muy extremas.

La correcta consideración de los conocimientos psicológico-deportivos en el deporte escolar, como campo educativo muy importante para la práctica del deporte, proporciona al profesor de deportes y a los alumnos una base fundamental para configurar y experimentar el deporte como un campo específico de acción y de vivencia. La psicología del deporte puede ayudar aquí para que el deporte aparezca como un terreno individual y social de aprendizaje, y no únicamente como una esfera de esfuerzos sensomotores.

Las funciones encomendadas a la psicología del deporte son

Funciones de la psicología deportiva en el campo de la acción y de la vivencia.

Funciones generales:

- Teoría de la psicología del deporte como parte de la psicología aplicada y de la ciencia del deporte.
- Metodología de la psicología del deporte como disciplina científica y especialidad de aplicación práctica.
- Práctica de la psicología del deporte en el aprendizaje, asesoramiento y asistencia.

Funciones específicas:
Las funciones específicas de la psicología del deporte se derivan de la combinación de unos elementos aislados de acuerdo con el siguiente esquema estructural tetradimensional:

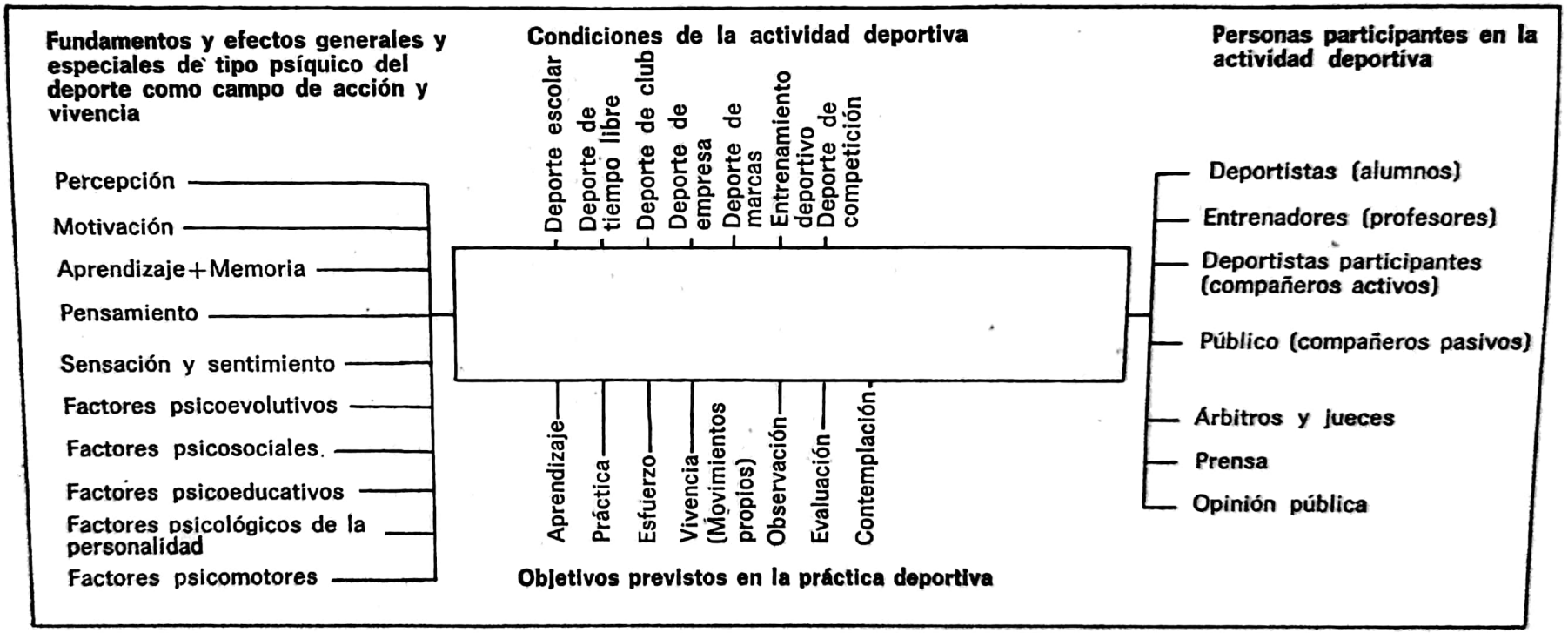


Fig. 1: Funciones de la psicología deportiva dentro del deporte considerado como campo de acción y de vivencias

consecuencia de la combinación de los factores individuales de las siguientes cuatro dimensiones: condiciones de la actividad deportiva, determinación de objetivos para la actividad deportiva, personas que participan en el acontecimiento deportivo y fundamentos y efectos generales y especiales de tipo psíquico del deporte.

7. Bibliografía para estudios de ampliación

Bäumler, G., Rieder, H. y Seitz, W., *Sportpsychologie,* Hofmann, Schorndorf 1972 ([2]1975).

Schilling, G. y Pilz, G.A. (dirs.): *Sportpsychologie - wofür? Psychologie sportive - pourquoi?,* Birkhäuser, Basilea 1974.

8. Preguntas

1. ¿Según qué dimensiones debe diferenciarse el concepto global de deporte?
2. De qué se ocupa la psicología del deporte como disciplina científica?
3. ¿Qué importancia tiene la psicología del deporte como campo práctico de acción?
4. ¿Qué se entiende por problema del «alma y cuerpo» en el deporte?
5. ¿Cuáles son las esferas de trabajo de la psicología general, de la psicología especial y de la psicología aplicada?
6. ¿En qué lugar debe clasificarse la psicología del deporte entre la psicología, la ciencia del deporte y la práctica del deporte?
7. ¿Qué importancia tiene la psicología del deporte para la enseñanza deportiva?
8. ¿Por qué no puede ofrecer la psicología del deporte fórmulas garantizadas para solucionar los problemas de la práctica deportiva?
9. ¿Qué problemas surgen cuando se trasladan los conocimientos psicológicos a la práctica deportiva?

Capítulo II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Hemos hablado con cierta frecuencia de actividad y de experiencia deportivas al plantearse la cuestión de la importancia de la psicología del deporte como disciplina científico-deportiva. Hemos dicho que las funciones de la psicología del deporte consisten en analizar los fundamentos y las consecuencias de los procesos y fenómenos psíquicos durante la actividad deportiva y en colaborar para lograr un conocimiento más profundo del deporte como campo de acción y de vivencias.

Esta concepción se basa en una teoría determinada, es decir, en un sistema coherente de definiciones, en la cual intenta conseguirse la unión recíproca de los aspectos psíquicos efectivos y observables en el deporte. Se trata, concretamente, de una teoría de la acción, o, si se subrayan los componentes psíquicos, de una teoría psicológica de la acción.

Desde un punto de vista fenomenológico, en el deporte se trata sobre todo de realizar determinados *movimientos* en unas *circunstancias dadas.* Durante mucho tiempo se ha intentado explicar la aparición y evolución de los movimientos humanos, y por lo tanto deportivos, según las leyes ya conocidas de la mecánica (biomecánica) y de la fisiología de los reflejos. La mecánica, la biomecánica, la fisiología y la teoría de los reflejos fueron las ciencias que contribuyeron al análisis de los movimientos humanos.

Desde una época relativamente temprana se observó que los movimientos no podían definirse únicamente según modelos mecánicos y elementaristas, especialmente si eran algo más complejos que los simples movimientos reflejos alternativos. Al hablar de «elementarismo» se quiere decir que algunos procesos complejos,

como los movimientos, pueden descomponerse en elementos individuales para analizarlos experimentalmente; luego los conocimientos así adquiridos se sintetizan para poder definir el todo, es decir, se reúnen según el desenvolvimiento complejo del movimiento.

Contra estas teorías del movimiento, biomecánicas y elementaristas, muy pronto se inició una reacción en la que participaban pedagogos, psicólogos, antropólogos, y también médicos humanistas, quienes consideraban que el movimiento humano era más bien la expresión de la personalidad total (Klemm, entre otros) y también una unidad de percepción, de sentimiento y de acción (V.v. Weizsäcker, entre otros), y no un proceso reflejo.

1. Teorías sobre el movimiento en el hombre

Antes de entrar con más detalle en la teoría de la acción deportiva, es necesario un breve examen de las teorías psicomotrices desarrolladas en el campo previo de las teorías psicológicas de la acción. Estos trabajos teóricos son importantes porque en ellos se basan múltiples investigaciones experimentales y observaciones dirigidas a la motricidad laboral y deportiva.

1.1 La teoría psicológico-totalista de la motricidad

En primer lugar debería citarse el principio psicológico de la totalidad de Krueger y Klemm (1933). Los representantes de la teoría psicológico-totalista intentan comprender las leyes propias inherentes a la actividad corporal, por ejemplo, en el deporte y en el trabajo, de acuerdo con diferentes dimensiones específicas de tiempo y espacio, durante cuyo desenvolvimiento el sujeto de la acción se vive a sí mismo y se desarrolla. Especialmente Klemm y sus colaboradores se esforzaron, mediante numerosos experimentos realizados con el desenvolvimiento de los movimientos y la ejecución de trabajos, por demostrar que existe una estrecha relación entre la regularidad en la ejecución de los movimientos y los contenidos sensoriales y vivenciales que los acompañan. Klemm expuso, en una «teoría de los acontecimientos», las propiedades psicológico-totalistas de la configuración del movimiento en actos encaminados a un fin, configurados y cronológicamente fraccionados y abordó, en

una «teoría de la estructura», la relación entre el hecho del movimiento, por una parte, y tanto las particularidades individuales de la personalidad como las características tipológicas, por otro. Los resultados de sus investigaciones los resumió en los tres axiomas de la «configuración del movimiento» de la siguiente manera:

1. La comparación de la exactitud objetiva del movimiento con el juicio subjetivo sobre la misma demuestra que la seguridad de la acción puede superar la agudeza de la comprensión.
2. La totalidad de la acción, por ejemplo la forma global de un lanzamiento, es más exacta que los componentes individuales configurativos, por ejemplo la fuerza y el ángulo del lanzamiento, de forma «... que se configura con mayor exactitud el todo que las partes: el esfuerzo motor crece con la configuración» (1936, pág. 11).
3. El movimiento global configurado afluye a una regularidad configurativa y formal, frecuentemente determinada de forma matemática (por ejemplo el incremento de la velocidad en forma de una función exponencial en el lanzamiento de la jabalina), al que se subordinan todos los movimientos parciales según el sentido de la dominación del todo sobre las partes.

Después de estos resultados, el movimiento configurado de forma activa, en sus dimensiones cronológico-espaciales y su transcurso impulsivo, se halla estrechamente unido al acto integral de la sensibilidad del movimiento de tipo subjetivo así como a la vivencia subjetiva del movimiento, debiendo ser considerado como una unidad configurada.

Lamentablemente, en esta teoría fueron exagerados los conceptos de totalidad y de configuración de tal forma que con frecuencia tuvieron que servir como etiqueta a complejos todavía desconocidos y poco diferenciados. Si bien es cierto que debe criticarse el método de trabajo utilizado por Klemm y sus colaboradores en sus investigaciones, especialmente en lo referente a los procedimientos de interrogación y de valoración de las manifestaciones hechas por las personas consultadas, y que la teoría psicológico-totalista ha perdido importancia no sólo en la psicología del deporte, sino también en la totalidad de la psicología, debe reconocerse a ese principio el mérito de haber demostrado que el movimiento humano representa un acontecimiento psicofísico, en el que el curso

objetivamente comprensible del movimiento y su configuración subjetiva guardan estrecha relación entre sí, debiendo ser ambos considerados como un acto unitario.

1.2 *La teoría del círculo gestáltico de la motricidad*

V.v. Weizsäcker y sus discípulos desarrollaron, como paso siguiente, un *concepto psicodinámico-psicofisiológico* para la investigación de los mecanismos desencadenantes y los procesos de desenvolvimiento de los movimientos voluntarios. Este concepto reviste una gran importancia, por cuanto con él se intentó comprender por primera vez que los movimientos no sólo constituían una reacción del organismo, sino que debían ser analizados como resultado independiente del enfrentamiento que existía entre el organismo y su medio ambiente. Al mismo tiempo, la unidad de percepción, es decir, la recepción y elaboración cognitiva de las informaciones y el movimiento se hallaban en el centro mismo del interés. La percepción y el movimiento fueron considerados como una unidad de rendimiento psicofísica.

La teoría del aprendizaje sensomotor, desarrollada sobre todo por Ungerer (1971) con la ayuda de los conceptos e ideas de la teoría de la información y la teoría de la regulación, tuvo como punto de partida, entre otros, la teoría gestáltica de V.v. Weizsäcker. (Si en las explicaciones se hace referencia a unos procesos sensoriales y motores, dentro del marco de los modelos cibernéticos, serán calificados como procesos sens*o*motores. Si los mismos deben ser comprendidos en un sentido psicológico generalizado, se dirá entonces procesos sens*u*motores.)

En las investigaciones teóricas y experimentales llevadas a cabo por Weizsäcker (1940), Derwort (1938), Christian (1948, 1953), distanciándose de la teoría clásica fisiológica de los reflejos, llegaron a las siguientes conclusiones:

1) En la ejecución actual del movimiento, el organismo en movimiento (sujeto del movimiento) y el medio ambiente que debe ser configurado (objeto del movimiento) forman como unidad de rendimiento un círculo gestáltico. En este círculo gestáltico se lleva a cabo, como dice Weizsäcker, una constante de la transformación de la forma, desde la representación nreviosa central de la excita-

ción hasta la representación del movimiento objetivamente observable y subjetivamente experimentable.

2) Una vez adoptada por el sujeto activo una decisión con el fin de lograr un determinado objetivo de movimiento, queda inmediatamente sometido en la realización del mismo a una normatividad configurativa espaciotemporal dictada por el objetivo del movimiento, y su verdadero resultado consiste en el cumplimiento de esa normatividad espacio-temporal dependiente del tiempo.

3) Las partes sensorial y motriz del acto de movimiento están tan entrelazadas entre sí y tan relacionadas una con la otra que no sólo dirigen y controlan la percepción de la motricidad, como equivocadamente se ha admitido en general, sino también a la inversa; de forma que «... el juicio receptor depende directamente de la conducta motriz...», y que «... el movimiento no es sólo un objeto (como en la física), sino en sí mismo un medio y condición para una experiencia objetiva: es decir, es algo lo que se percibe y se realiza con el movimiento» (Christian, 1953, pág. 12).

4) La condición previa para la realización de tales esfuerzos sensumotores durante el acto del movimiento dirigido hacia un objetivo concreto es una realidad comprobada mediante análisis experimentales, al confirmarse que la estructura y la función de los procesos orgánicos que hacen posible el movimiento no han sido programados. Más bien siguen el principio de la *transformación de la función*. De esta forma, se consigue hacer posible una coordinación e inervación de los órganos del movimiento subsiguientes al enfrentamiento entre individuo y medio ambiente, producido por el objetivo concreto respectivo y el principio fundamental de la economía del esfuerzo. De esta forma, el organismo puede alcanzar un objetivo único e idéntico por muy distintos caminos, lo que posibilita una elevada capacidad de adaptación a las condiciones modificadas del medio ambiente y de las estructuras de los movimientos.

5) El movimiento no es, como ha confirmado especialmente Christian, un fenómeno de valor neutro. Más bien es «... un medio y la condición previa de una experiencia objetiva: el objeto aparece por el movimiento y recibe su configuración a través del mismo» (1948, pág. 1). Cuanto más independiente, libre y espontánea sea la realización de un movimiento, se trate de meros movimientos para asir o dirigir una cosa o bien de movimientos artesanales, deportivos o lúdicos «... tanto más exacto será el resultado no sólo

respecto al triunfo externo (por ejemplo la cantidad de blancos logrados), sino también respecto a su regulación interna...» (1948, pág. 1), y con tanta mayor claridad se vivirá el movimiento como correcto o falso según su mismo valor inherente. Desde aquí ya sólo queda un paso para suponer que entre «el orden del hacer», es decir, las condiciones y los efectos psíquicos previos del acto del movimiento, y el «orden de la exactitud mecánica y objetivable de la acción», es decir, lo que puede comprender físicamente del movimiento, existen unas relaciones regulares y de idéntico valor.

Con estos modelos teóricos de los rendimientos y del círculo gestáltico, Weizsäcker y sus alumnos intentan tender un puente entre el campo psíquico, representado por la intencionalidad del movimiento, la experiencia del movimiento y la valuación del movimiento, y el campo físicofisiológico del curso mismo del movimiento. De esta forma llegan a la conclusión de que en las relaciones motrices con el medio ambiente es lo intencional del acto biológico (hoy en día se diría: el esfuerzo orientado hacia una situación que uno se impone) lo que asume de verdad la dirección, en forma de intereses motivacionales tendentes a la adopción de una postura activa con respecto al medio ambiente, llegando a su completa y *concreta* evolución de la imagen de un objetivo mediante la intervención activa, los ensayos y la exposición polémica de los objetivos.

Al lado de la importancia casi revolucionaria que poseían estos resultados de varias investigaciones y sus conclusiones teóricas para la exploración todavía muy elemental y mecánica del movimiento, válida hasta la sexta década de nuestro siglo, ya se suscitan aquí muchos pensamientos y aspectos que proseguirán tanta investigación del movimiento orientada cibernéticamente como la sensomotricidad (Ungerer, 1971).

1.3 La teoría antropológica de Buytendijk sobre el movimiento y la conducta

Para completar todo lo expuesto, se hace referencia a continuación a la «teoría general de la conducta humana y del movimiento» desarrollada por Buytendijk (1956). Buytendijk intentó elaborar una amplia teoría que abarcase los movimientos animales y huma-

nos, partiendo de una base antropológica funcional. No se plantea la pregunta de la física clásica y de la fisiología sobre cómo se desarrolla una modificación observada mediante el movimiento, sino que estudia qué es lo que produce la modificación (por ejemplo, una determinada situación del cuerpo o del medio que lo rodea). Opinaba que sólo de la comprensión y de la determinación del contenido sensitivo de un movimiento se podía obtener una visión en función del movimiento y en las condiciones de su desarrollo. Buytendijk intentó obtener este contenido sensitivo de un movimiento «... sobre la base de las características generales válidas de la vida humana y animal, de la... comprensión del sentido de la referencia entre individuo y medio y mediante la noción de estar-en-el-mundo adquirida de forma directa e inmediata por la experiencia...» (1956, pág. 13). Opinaba, además, que este contenido sensitivo de un movimiento podía ser experimentado inmediatamente, sin necesidad de análisis complicados. Debido a estos aspectos especulativos de su teoría antropológica-funcional del movimiento, que no podían resistir una comprobación científica, este punto de partida no pudo ejercer influencia duradera sobre las teorías posteriores.

2. Teorías psicológico-activas del movimiento

Las teorías de orientación psicológico-activa del movimiento consideran a las reacciones sensumotrices como parte no independiente de actos de comportamiento dirigidos hacia un objetivo, es decir, como acciones. Con ello, ya no se considera el movimiento por sí solo, como una reacción del organismo ante un estímulo, sino como una parte de un amplio complejo de efectos psicofísicos.

2.1 El movimiento como parte de las acciones

De la psicología soviética o, mejor dicho, de los trabajos de investigación psicológica, comprometida con una comprensión dialéctico-materialista de las ciencias, proceden importantes impulsos para la teoría de la acción y para el desarrollo de una teoría psicológico-activa de los movimientos deportivos.

La psicología soviética se esfuerza, desde hace casi 50 años, especialmente por obra de Pavlow, Setschenov, Rubinstein y Ananjev, entre otros, por superar el «dualismo alma y cuerpo» sobre la

base del materialismo dialéctico, contraponiendo la psicología pura del conocimiento a la de la acción. Todos los fenómenos psíquicos se hallan determinados, de acuerdo con esta concepción, por un proceso de constantes acciones recíprocas entre individuo y medio ambiente. De acuerdo con la teoría de los reflejos, la percepción y la sensación deben entenderse como unas señales de la realidad, de forma que al sistema nervioso central llega, desde la periferia, toda una corriente ininterrumpida de señales aferentes, que allí se transforma para dirigir las acciones y los movimientos. «La acción no es reducible a su parte realizadora, por cuanto se incorpora también a ella la parte sensorial y cognoscitiva, la aferencia periférica, el análisis y la síntesis de las señales recibidas del exterior, a través de las cuales se regulan las acciones» (Rubinstein, 1972, pág. 223).

En su empeño por desarrollar un modelo para conectar la parte motriz y la sensorial del movimiento humano, apoyándose estrechamente en Setschenov y en Bernstein, en el que se tendría en consideración tanto el motivo fisiológico como el psicológico del movimiento, Rubinstein estableció una ordenación jerárquica del nivel estructural de los movimientos. Haciendo referencia al aspecto del límite psicológico, dividió los procesos del movimiento en tres grupos:

1. el grupo de los actos de movimiento, cuya regulación sólo se produce fisiológicamente,
2. el grupo de los movimientos que son regulados por las sensaciones, y
3. el grupo de los movimientos en los que la reacción ante un estímulo se transforma en el tratamiento del objetivo considerada como objeto (1972, pág. 225).

Rubinstein parte de la base de que sólo reconociendo los aspectos parciales realizadores y cognoscitivo-sensoriales de la acción como si fuesen una unidad sería posible el conocimiento de los cauces normales y de las correlaciones condicionales del movimiento humano.

Hacker, que ha desarrollado una psicología general ingenieril y del trabajo, basándose en los principios de esta tradición, reúne de la siguiente manera las representaciones teoricoactivas y teoricodinámicas procedentes de la psicología materialista:

1. Los procesos psíquicos se manifiestan, en su mayor parte, como una acción encaminada a la solución de un problema.
2. Las acciones determinan la elección, la forma y la estructura de los movimientos a realizar; con la forma de la función y su enfoque se modifican los mecanismos del movimiento y los campos neurológicos incorporados.
3. Las características propias de los movimientos pueden explicarse, en su mayor parte, a partir de las acciones; el estudio de los movimientos que parte de su fisiología pura se convierte, por ello mismo, en un estudio de los aspectos motores de la acción. La investigación psicológica de unos movimientos se basa en la exploración de su regulación por las diferentes formas de la actividad psíquica.
4. Los movimientos no son un fenómeno efector puro, sino aferente-sensorial, que no puede ser separado de su campo regulador cognoscitivo. El resultado del movimiento es, por regla general, concreto, frente al cual el ser humano tiene una actitud; con su alteración se modifica la esfera motriz.
5. Las aferencias regeneradoras y su utilización con la finalidad de la regulación constituyen una base fundamental importante del mecanismo del movimiento voluntario.
6. El objeto principal de las investigaciones psicológicas del movimiento debe constituirlo la aferencia del movimiento, que se halla presente en diferentes niveles. En un nivel determinado, el aspecto psicológico se convierte en una condición previa indispensable para el análisis también fisiológico de los mecanismos participantes (Hacker, 1967, pág. 11-12).

Los resultados y conocimientos reunidos en estas tesis sobre la relación existente entre el pensar y el actuar, entre los procesos reguladores físicos y psíquicos de la acción y del movimiento constituyen el fundamento de una psicología de la acción orientada de forma materialista, la cual ha dado fruto, sobre todo, en la Unión Soviética y en los países del este de Europa con una serie de investigaciones individuales psicológico-deportivas. Los principales adelantos en el desarrollo teórico y aplicado de la psicología de la acción han sido más bien observables en los problemas de psicología laboral y educativa, que no en la formulación de cuestiones de psicología deportiva.

Son los procesos cognoscitivo-sensoriales los que revisten una

importancia especial en el deporte, antes, durante y después de la realización de los movimientos; como, por ejemplo, los de la representación, la anticipación, la decisión, la sensación, el control y la verbalización del acontecimiento del movimiento, así como los del desarrollo de programas de acción y de movimiento a efectos de dirección y control durante la realización y la optimización del curso del movimiento deportivo durante el entrenamiento y la competición.

Antes de finalizar esta visión conjunta sobre los intentos realizados hasta la fecha por contemplar y analizar las partes proporcionales psíquicas y físicas del acontecimiento del movimiento como unidad, para poder pasar luego a una discusión de los rasgos fundamentales de una teoría psicológica-activa en el deporte, es necesario profundizar primero en los planteamientos psicológico-activos de la psicología general.

2.2 *Planteamientos psicológico-activos en la psicología general*

En el centro mismo de las investigaciones hasta ahora expuestas se hallaban los movimientos y el intento por comprender y poder describir al movimiento como una unidad configurada psicofísicamente. Si bien es cierto que estas investigaciones no se basaban en un concepto activo circunscrito (excepción hecha de la psicología de la actuación desarrollada por Rubinstein, no por ello debe dejarse de comprender como un proceso de comportamiento saturado de sentido, configurado, unitario y totalizador el acontecer psíquico que prepara, acompaña y sigue al movimiento. Además, en todos los comienzos se hace resaltar la estrecha unión existente entre lo psíquico y lo físico, así como el papel predominante que asumen los elementos psíquicos del movimiento sobre los físicos. Existen planteamientos psicológico-activos de los más variados campos de la psicología general, como también en la psicología del desarrollo, de la personalidad y del trabajo, los cuales no dejan de tener su importancia para la formulación de nuestras preguntas, pero que acentúan preferentemente el lado motivacional, psicológico-valorativo y el voluntarismo de la acción y no su parte proporcional ejecutivo-motriz.

Debemos limitarnos en la presente introducción a una breve descripción y la reseña de las definiciones más esenciales (véase

también Thomas, 1976). Kurt Lewin ya había observado en 1926 que todos los movimientos y todas las actividades estaban insertas en amplias unidades de movimientos, las cuales determinaban el acontecimiento psíquico, de forma que sólo partiendo de su división temporal y estructural podía ser descrito el curso y la forma de manifestación de las acciones individuales. Entre una determinada presión creada por las necesidades naturales, unos objetivos de la voluntad que se superponen, unas disposiciones valorativas y otros factores, y la necesidad anticipada de una satisfacción sobre la base de una acción correspondiente, se crea una situación de tensión, que responde a un objeto o un acontecimiento provistos de carácter estimulante. De esta forma, la situación de tensión se erige en dominadora de la motricidad, con lo que: «tales caracteres estimuladores... (actúan) al mismo tiempo como campos de fuerza, en el sentido de que influyen en los procesos psíquicos, sobre todo en la motricidad, en cuanto que imprimen una dirección a los mismos» (Lewin, 1926, pág. 317). Aquí ya se advierten unas claras relaciones con las teorías psicológico-motivadoras, desarrolladas más tarde y sobre todo por Heckhausen. Según éste, la acción surge porque entre la situación presente del ser que se está viviendo y la situación deseada del ser se produce una caída de tensión de las esperanzas, la cual representa la motivación actual para aquellas acciones que acercan al individuo a la situación deseada del ser.

Parsons y Shils (1957) consideran que el concepto de acción corresponde al comportamiento de todo organismo viviente, que presenta una orientación dirigida por los objetivos e intereses del que actúa, y que puede ser analizada con los conceptos de anticipación, de referencia a una situación, de regulación normativa y de motivación.

Para Hellpach (1951), existe acción verdadera allí «... donde se ha ejercido una influencia premeditada y psicofisiológica para crear modificaciones en el propio yo, en las otras criaturas o en las cosas» (pág. 85). Para él, toda acción es un acto del movimiento, considerado psicofisiológicamente, siempre y cuando el componente psíquico, el estímulo y la decisión para llevar a cabo la acción se transformen en el proceso fisiológico de la motricidad.

Según Thomas (1965), la acción «... es una serie en sí completa y cerrada dentro de la continuidad subjetiva de la actividad, que produce una modificación llena de sentido del mundo para el sujeto actuante, tal y como la vive» (pág. 53). Witte (1976), que

parte de trabajos anteriores de Ach, Lewin, Fuchs y Heckhausen, entiende la acción como conducta dirigida (motivada) por un objetivo y una esperanza, que abarca tanto las acciones dirigidas conscientemente, por ejemplo las acciones decisorias, de la voluntad y motivadas, como aquellas otras dirigidas de forma más inconsciente, por ejemplo las acciones instintivas, impulsivas o rutinarias.

Todavía hay que mencionar los modelos de los movimientos humanos orientados cibernéticamente, que no guardan relación directa sino indirecta con la teoría psicológico-activa de los movimientos, modelos que han incrementado su importancia de forma especial para la teoría desarrollada por Ungerer sobre el aprendizaje sensomotor en el deporte. En los planteamientos hasta ahora descritos figuran, entre otros, conceptos como procesos circulares, acoplamiento regenerativo, unidad sensomotriz del movimiento y del esfuerzo, eferencia, pero que en época reciente han ido cobrando una importancia creciente en la aplicación de modelos teórico-sistemáticos, cibernéticos especiales y teoricorreguladores del análisis de la motricidad humana. En los modelos de orientación cibernética, se considera al individuo, cuando actúa y se mueve, como un sistema captador de informaciones, autodirector y regulador, cuyos procesos sensomotores de desenvolvimiento se ven como círculos reguladores. Se procura describir estos círculos reguladores mediante unos modelos normativos cuantificables, como se han confirmado de forma similar en la comprensión de procesos teoricorreguladores.

Así han podido demostrar, por ejemplo, Kupfmüller y Proklekovsky (1956), Vossius (1961) y Stier (1959), si bien en principio sólo en procesos de movimiento de pequeña motricidad y relativamente sencillos (por ejemplo, movimientos dirigidos), que las leyes de la motricidad arbitraria siguen, al parecer, unos principios teoricorreguladores y teoricoinformativos (véase también Thomas, 1971). Sigue siendo dudoso, sin embargo, que se puedan analizar los procesos psicofísicos durante los complicados procesos de movimientos del deporte con ayuda de modelos cibernéticos y teoricorreguladores.

2.3 *Nuevas teorías psicológico-activas*

Precisamente en época muy reciente se ha llevado a cabo toda una serie de investigaciones con el fin de desarrollar una teoría acep-

table de la acción y del movimiento. Antes de referirse a la importancia de estos planteamientos para el desarrollo de una teoría de la acción y de la vivencia deportivas, es conveniente exponerlas brevemente.

Basándose en la definición formulada por Rubinstein (1972) de la acción como un hacer dirigido a un objetivo y orientado a solucionar unos problemas, así como también en su imagen de la acción como unidad fundamental de la psicología, es Raum (1973) quien otorga al concepto de la acción una importancia mucho más amplia. Escribe: «En la unidad base acción pueden descubrirse, mediante un análisis, todos los elementos de la psicología (por lo menos en embrión).

1. Las acciones son un acto de la conducta («hecho»), pero también, consideradas desde el lado de sus resultados, un esfuerzo del sujeto actuante.
2. En las acciones actuales tienen lugar procesos cognitivos y motores en una unidad. En la acción intervienen esfuerzos sensitivos, de percepción, imaginativos, de memoria y de pensamiento; la acompañan los sentimientos y las emociones, y se realiza mediante una ejecución (volitiva) dirigida.
3. En las acciones actuales se expresan las características relativamente estáticas de la personalidad (carácter, voluntad, motivación, capacidades, habilidades, intelecto, temperamento) (Raum, 1973, pág. 21).

Ulich y otros autores (1972) y Volpert (1971), que se han ocupado intensamente de una psicología del deporte orientada hacia la acción, basada en la teoría y el empirismo, ven en la psicología de la acción una ciencia empírica «... que se ocupa de la acción humana como una conducta consciente dirigida hacia un objetivo y que estudia la acción como fenómeno central de la conducta humana bajo un aspecto especial teórico-sistemático» (1971, pág. 7). En un trabajo titulado *Sensumotorisches Lernen* ha intentado Volpert (1971) crear una teoría con orientación psicológico-activa para la formación en la industria y el entrenamiento en el deporte. También Volpert sitúa los fundamentos de su teoría en las concepciones de Rubinstein y la psicología materialista.

Miller, Galanter y Pribram (1973) elaboraron un modelo de acción en el que la conducta aparece como un conjunto planificado

y estructurado de operaciones dirigidas hacia un objetivo. Con la ayuda del llamado modelo TOTE (Test-Operation [acción]-Test-Exit) pretendían sustituir al modelo reflejo de la conducta. La pretensión central del análisis ya no consiste en el estímulo, en su función desencadenante de una conducta, sino en la de portador de informaciones sobre la identidad o no identidad de situaciones previamente dadas y del objetivo previsto.

Durante la fase de test se comprueba, en primer lugar, a qué distancia se encuentra la situación actual de la prevista para alcanzar el objetivo. En la fase de la acción *(Operation)*, el individuo intenta superar la discrepancia existente. En una nueva fase del test, el individuo comprueba si se ha alcanzado el objetivo o no, recorriendo este lazo durante tanto tiempo como sea preciso hasta que se haya realizado el objetivo deseado *(Exit)*. Las unidades TOTE pueden contener, por sí mismas, componentes de idénticas estructuras, por lo que se las considera jerárquicamente escalonadas.

En este modelo se basan las investigaciones de orientación psicológico-activa de Kaminski (1972, 1973) sobre la estructura y los efectos de las acciones múltiples en los deportistas principiantes, especialmente en el esquí.

Para nuestra pregunta, formulada al principio, acerca de una teoría psicológico-activa en el deporte, es importante analizar hasta qué punto se consiguen captar y comprender por medio de todos estos distintos planteamientos de tipo psicológico-activo la acción deportiva como una unidad de procesos y fenómenos psíquicos y físicos.

3. Teorías psicológico-activas en el deporte

En las investigaciones realizadas por Klemm, Weizsäcker, Christian y Buytendijk se demostró con toda claridad, si bien con muy distintos fundamentos científicos, que el movimiento humano es algo más que un proceso que pueda ser analizado con métodos físicos, fisiológicos y biomecánicos. De los hallazgos empíricos y su posterior elaboración teórica se dedujo claramente que la persona no soporta pasivamente los movimientos, sino que los realiza y los dirige de forma activa. Si bien los resultados aislados de estos análisis siguen siendo importantes en la actualidad, algunos conceptos aclaratorios, como el valor integral del movimiento, el movimiento confi-

gurado, la figura del movimiento, la plenitud sensorial y el contenido de importancia del movimiento, así como otros semejantes, ya no satisfacen las exigencias que plantea el análisis de las conductas. Sin embargo, después de la guerra no se ha vuelto a insistir de forma consecuente en muchos planteamientos interesantes.

Concentrándonos en los ya conocidos conceptos psicológico-activos de Rubinstein, basados en la psicología materialista y en la psicología general, debe uno preguntarse cómo pueden aprovecharse estos conocimientos para el análisis de la actividad desarrollada por el deportista y relacionada directamente con el deporte. Si, de forma consecuente, se parte de la base de la acción deportiva como objeto y elemento fundamental del análisis científico, se llega a las siguientes conclusiones:

1) Es necesario dejar constancia de que no existe ninguna definición global del concepto de acción y, por consiguiente, tampoco de la acción deportiva. La multiplicidad de los conceptos activos se produce, sobre todo, al crearse diferentes centros de gravedad.

En época muy reciente han cristalizado dos centros de gravedad para diferentes definiciones:

a) Una acción puede definirse en sentido estricto como « ... una actividad humana, dirigida a un objetivo cercano (también orientada, naturalmente, a objetivos lejanos superiores), de cuyos motivos, objetivos y consecuencias sea consciente la persona» (Raum, 1973, pág. 22). De acuerdo con esta definición, la acción es una forma especial de la conducta, que se caracteriza porque el ser humano. es consciente de sus motivos, objetivos y consecuencias. Esta definición tan estricta de la acción, que no abarca, por ejemplo, unas acciones impulsivas y espontáneas, puede volverse a encontrar en la teoría de la acción de orientación global materialista.

b) En un sentido más amplio, la acción puede ser descrita como una conducta (motivada) dirigida hacia un objetivo y una esperanza, dejándose sin concretar qué partes de la acción son necesariamente conscientes y, sobre todo, son capaces de ser conscientes. En la acción deportiva, junto con unos componentes de la realización de las acciones, como son las operaciones orientadoras, controladoras y directoras, también existen unos motivos, objetivos y consecuencias de la acción del deportista que no siempre pueden comprenderse de forma racional. Los motivos deben buscarse, por una parte, en una determinada forma de entrenamiento, que no proporciona al deportista estímulos y posibilidades para tener conciencia plena de las

condiciones y consecuencias de su actuación. Por otra parte, a la acción propia del movimiento se incorporan efectos experimentalmente independientes, casi imperceptibles para el conocimiento, emociones de esperanza que dirigen la acción, estímulos de situaciones específicas y de curso inconsciente, creando todo ello un «condicionamiento expectativo» y otros similares.

Sólo después de realizarse otros trabajos de investigación se verá si tiene sentido comprender la acción como lo hacen Hacker y los psicólogos convencidos de la psicología materialista, es decir como «... la unidad psicológica más pequeña de la actividad dirigida por la voluntad. La limitación de esta acción se produce mediante el objetivo consciente, que representa la anticipación del resultado unido a un motivo. Sólo gracias a sus objetivos las acciones constituyen partes fundamentales deslindables (unidades) de actividad» (Hacker, 1973, pág. 70). Pero quizá pueda comprenderse mejor la acción deportiva como conducta encaminada a un objetivo, como expectativa dirigida y por lo tanto motivada, en la que unos objetivos imponen la expectativa de acontecimientos futuros y con ellos influyen en la acción, aun cuando no se sea plenamente consciente de los mismos.

2) Si las actividades deportivas se entienden como conducta dirigida a un objetivo, entonces debe quedar bien claro en qué posiciones concretas del objetivo se produce la acción. Sólo conociendo el objetivo de la acción podrá reconocerse la estructura de su desarrollo. En este problema, hasta el momento no ha quedado bien claro de qué forma se representan en la persona que actúa los objetivos de la acción, así como qué relaciones existen entre el motivo de la acción, su objetivo y su desenvolvimiento.

3) Existe acuerdo en que las acciones aisladas constituyen parte de unas estructuras más amplias de la acción, que, a su vez, están sometidas a una organización jerárquica. Al no haberse realizado hasta el momento muchas investigaciones sobre el deporte orientadas en el sentido de la acción, estas relaciones estructurales siguen siendo bastante desconocidas en el proceso deportivo de la misma. En el trabajo de Hagedorn, Volpert y Schmidt (1972) *Wissenschaftliche Trainingsplanung* se realiza un análisis estructural de la acción *Schnellangriff im Basketballspiel* (ataque rápido en el baloncesto), en el que se ordenan de forma jerárquica unas con otras las componentes individuales del proceso de la acción. Aquí existe el primer intento para aplicar unos conceptos psicológicos de la acción en la

configuración de los procesos deportivo-motores del aprendizaje.

Thomas, Simons y Brackhane (1977) investigaron los procesos psicológicos de la acción durante unos procesos de práctica deportiva en salto de altura y salto de trampolín.

De acuerdo con las ideas expuestas por Tacker (1973), las acciones son las unidades inferiores pero completas en sí de unas actividades más amplias, en las que la acción individual se compone de diferentes operaciones (acciones parciales), la operación individual a su vez, de diferentes movimientos y el movimiento individual de diferentes acciones de un músculo determinado. Las acciones u operaciones parciales constituyen partes integrantes no independientes de las acciones (véase fig. 2).

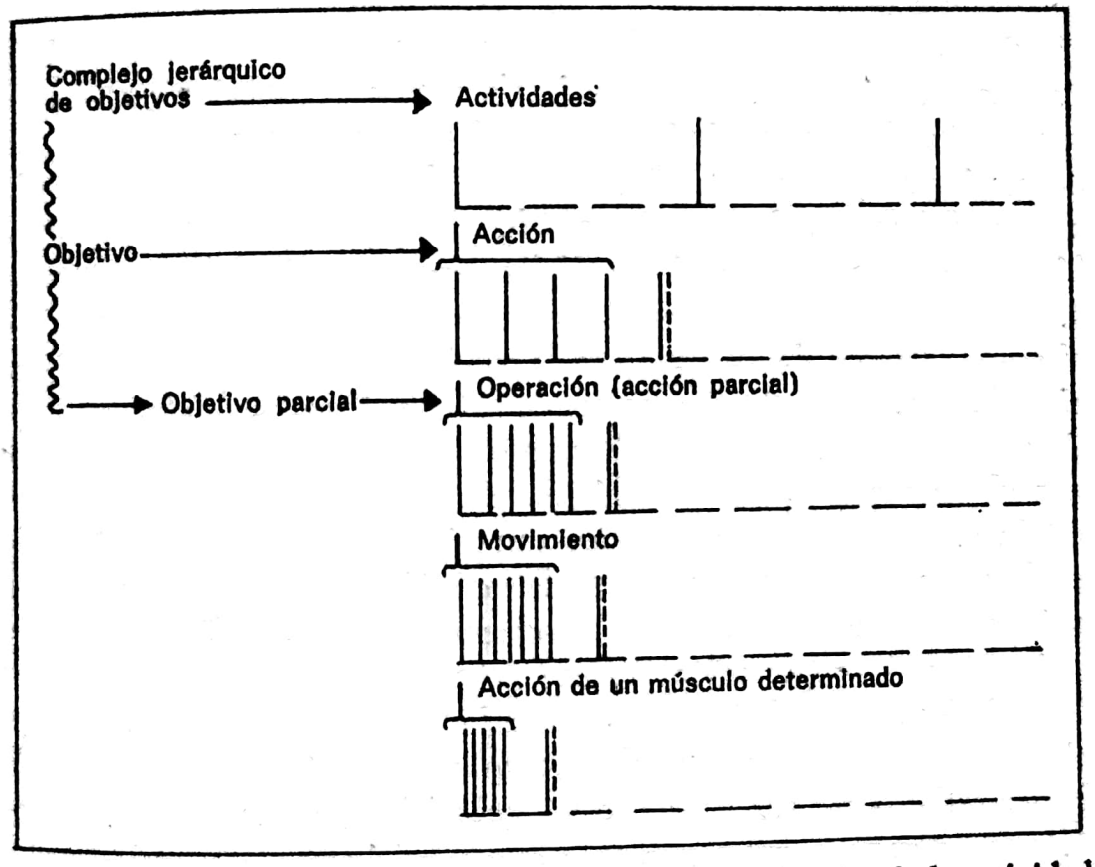


Fig. 2: Esquema simplificado de la composición jerárquica de la actividad (según Hacker, 1973, pág. 70)

4) De acuerdo con la situación actual a que se ha llegado en la investigación psicológico-activa, son la estructura de las fases y la génesis de las operaciones parciales — sobre todo en relación con el problema de la estrecha relación existente entre acción y movimiento — las que han pasado a primer plano. Precisamente en relación

con los modelos regulares cibernéticos se han desarrollado muchas clases de esquemas sobre el desarrollo de una acción, analizándose luego su utilidad, con lo que se demuestra que los esquemas generales, válidos para todas las clases de desarrollos de acciones, sólo pueden servir de orientación muy superficial, al ir describiendo y ordenando entre sí, por ejemplo, las fases del impulso, del pensamiento, de la decisión, de la preparación para la realización y de la ejecución (Raum, 1973). Para el análisis de la estructura de las fases de diferentes acciones deportivas son necesarios unos esquemas más específicos y diferenciados sobre el desarrollo de las acciones, en los que tendrían que ser considerados, por ejemplo, los procesos del aprendizaje sensumotor. Aquí sólo pueden lógicamente ser útiles los análisis específicos de las distintas clases de deporte.

5) En los análisis psicológicos de la acción se han de tener siempre en cuenta con detalle los fundamentos neurofisiológicos de la regulación de los movimientos. Aquí parecen establecer un punto de partida muy aprovechable las fases elaboradas por Anochin (1967) dentro del marco de su «sistema funcional de la arquitectura fisiológica del acto de retención». Tales fases son: 1. Síntesis aferente (con aferencia de situación, de actitud y de motivo). 2. Configuración del aceptor de la acción. 3. Reacción de respuesta. 4. Elaboración de la reaferencia. Son en concreto estas fases de la configuración de una reacción las que, posiblemente, pueden compararse muy bien con algunas estructuras psicológicas de las fases de la acción.

Si se resumen los resultados obtenidos hasta ahora puede comprobarse que la comprensión de la actividad deportiva como acción más amplia, es decir, como conducta (motivada) dirigida al objetivo y a la expectación, ofrece la posibilidad de poder analizar las relaciones psicofísicas de las condiciones del movimiento deportivo. Al mismo tiempo, el deportista será considerado y observado como activo, con sus esperanzas, expectativas, deseos y temores, en relación directa con las personas que participan en su acción (compañeros de juego, entrenador, público), y también como una unidad. El análisis concreto del deporte, como campo de acción y de vivencia, debe ser siempre realizado sobre un caso aislado, es decir, con una clase de deporte determinada, en una fase motriz concreta en cuanto a la destreza y el entrenamiento, con objetivos específicamente deslindados, etc., si se quieren obtener resultados relevantes para los deportistas, entrenadores y otras personas que también intervengan en el deporte.

4. Estructura general del curso de la acción

De los resultados obtenidos anteriormente en las investigaciones psicológicas sobre la acción puede deducirse ahora un esquema general del curso de la misma. A partir de este esquema pueden configurarse las fases más importantes del curso de las acciones deportivas.

En toda acción nos enfrentamos, en primer lugar, con una situación de partida (en fig. 3 como posición de salida 1), por cuanto el organismo se encuentra en una posición concreta del «ser». Según la definición, una acción sólo puede producirse si existe un objetivo concreto, y por ello mismo a la *situación de partida* debemos contraponerle una *situación de objetivo.* La situación del objetivo implica al mismo tiempo que se busca esa situación de «deber ser». Entre esta situación de partida actual y la futura situación del objetivo se crea una tensión, es decir, el individuo se halla motivado para salir de la situación de «ser» actual y llegar a una situación futura de «deber ser», por cuanto desearía alcanzar el objetivo previsto. Esta consecución del objetivo sólo puede lograrse mediante la acción. Antes de que se llegue a la realización de la acción, es decir, la realización de unas operaciones y unos movimientos aislados, el sujeto de la acción debe lograr ante todo una orientación. Debe comprobar si el medio circundante permite la correcta realización de una acción dirigida hacia una meta, y si se halla en situación para llevar a cabo una acción correcta frente al objetivo previsto. En la fig. 3 se ha descrito la fase de la *regulación orientadora,* porque durante esta fase tienen lugar múltiples procesos reguladores en forma de captación, elaboración y una nueva recepción de informaciones.

Por parte del «sujeto» deben actualizarse las capacidades, habilidades y experiencias de anteriores acciones realizadas. Estos procesos sólo irán acompañados, y por regla general, de sensaciones de valor ya presentes intuitivamente. Por parte del «medio» debe comprobarse qué posibilidades de realización permite y qué métodos se ofrecen para la auténtica realización de la acción. De acuerdo con sensaciones valorativas por parte del sujeto, los objetivos y los acontecimientos del medio adquieren carácter de estímulo. Estos procesos reguladores orientativos se producen bajo la dirección de la anticipación de los recursos y del objetivo, es decir: el objetivo previsto y los recursos precisos para alcanzarlo ya se hallan presentes, de forma adelantada, en esta fase.

Una vez finalizada esta fase de orientación y comprobado que el medio ofrece suficientes posibilidades para una perfecta realización de la acción o que se ha producido la modificación adecuadora de sus condiciones, se llega a la *regulación del impulso.* Durante esta fase se procede, al mismo tiempo, a la última comprobación de las condiciones de realización y de las posibilidades de lograr el objetivo, así como a sopesar el esfuerzo y el triunfo. Una vez suficientemente preparado y motivado el sujeto de la acción, podrán movilizarse las fuerzas impulsoras suficientes para llegar a la propia realización de la acción representada en la fig. 3 como *regulación de la realización.* En esta fase realizadora se producen múltiples operaciones y movimientos sintonizados entre sí.

Una vez finalizada la acción se llega a una *regulación del resultado,* a nivel de una valoración de la situación alcanzada por el objetivo. El resultado podrá coincidir con el objetivo anticipado en la situación de salida 1, pero, por regla general, existe una diferencia entre la situación prevista del objetivo y la realmente alcanzada. En este caso, el sujeto de la acción se halla en la situación de salida 2, de la que podrá salir nuevamente con unas condiciones modificadas para llevar a cabo una nueva acción.

Si se parte de la estructura del curso de la acción representada en la fig. 3, entonces podrán citarse algunos de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores y sus componentes psíquicos más importantes, y que serán esenciales para el curso de las acciones a los distintos niveles de regulación.

La fig. 4 facilita una visión global sobre la estructura de estos componentes psíquicos, si bien la misma no podrá considerarse absoluta y total, de la misma manera que tampoco es posible en la presente introducción hacer referencia a la complejidad de los citados componentes. El lector interesado deberá estudiar la correspondiente bibliografía especializada (por ejemplo, Fuchs, 1976; Hacker 1973; Kaminski 1973; Thomas 1976).

Hasta el momento es cierto que sólo se ha hablado del deporte como de un campo de acción y de vivencia, pero acentuando siempre más la acción que la vivencia. En la realización de movimientos deportivos, la acción y la vivencia se hallan para el deportista indisolublemente unidas. Las acciones van seguidas por las vivencias, y éstas influyen en aquéllas (véase también cap. X). El deportista se vive a sí mismo durante su enfrentamiento activo con un medio específico, que, por una parte, posibilita realmente la consecución de los obje-

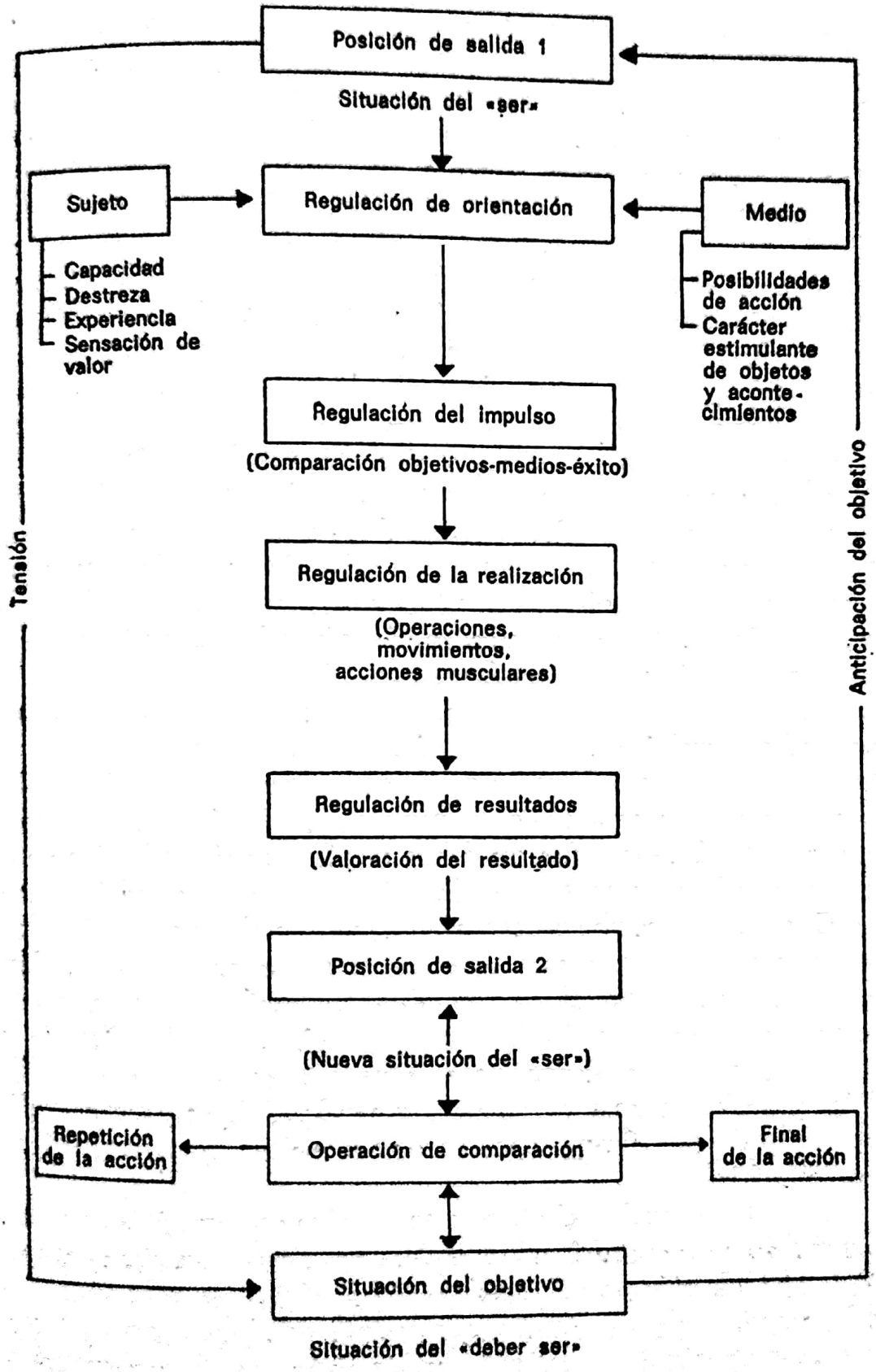


Fig. 3: Esquema general del curso de la acción

tivos de su acción, pero también, por otra parte, le opone resistencia.

Muchas son las vivencias que surgen de este proceso de superación de resistencias, si bien podrá ser bastante diferenciada la calidad vivencial según las diferentes fases de la acción. Durante la fase de orientación y anticipación, el deportista vive la discrepancia existente entre su capacidad, su destreza actual y su nivel de rendimiento, y la situación de «deber ser» perseguida. Esta discrepancia puede vivirla como «fascinante - desesperada» o bien como «un problema interesante que exige una solución», con muchísimas gradaciones intermedias. Durante la fase de impulso, el deportista vive con toda claridad los riesgos anejos a la realización de la acción. Al sopesar el esfuerzo y el triunfo, y al decidirse en pro o en contra de la realización de la acción, con frecuencia se obra más bien bajo un influjo mocional y no racional. Durante la realización de la acción, el deportista vive, por un lado, la fuerza de la resistencia con que se enfrenta en su intento de alcanzar un objetivo determinado y, por otro, vive también su propia capacidad para superar las dificultades y solucionar los problemas planteados. La vivencia del poder y de la impotencia, del triunfo y el fracaso constituyen aquí los temas centrales. Durante la valoración del resultado experimenta además cómo su medio social juzga sus resultados y, por consiguiente, le juzga también a él mismo. Vive lo que significa saber superar las desilusiones, por haber valorado excesivamente su objetivo y sus esperanzas, pero también qué fuerzas deben movilizarse si el objetivo de la acción se halla cercano, pero no ha sido aún alcanzado definitivamente. El deportista también experimenta cómo podrá intentar justificar y motivar, ante sí mismo y ante los demás, el resultado obtenido, tanto el éxito como el fracaso. Observa perfectamente cómo se prepara una nueva acción durante la fase del resultado. Durante la acción deportiva, el deportista se vive a sí mismo y a su medio físico y social en unas condiciones específicas, deportivamente relevantes, y de esta forma logra conocerse mejor a sí mismo y a su medio ambiente.

Para el observador, el deporte es también un campo de vivencias, por cuanto puede participar en las del deportista activo por el camino de la identificación con él, para lo cual partirá de sus conocimientos del deportista, su capacidad y sus posibilidades, así como de la observación de cómo se realiza la acción deportiva. Comparte con el deportista la esperanza en la victoria, teme con él la pérdida de un punto o de un título, vive con él las desiluciones provocadas por un

fracaso inesperado, se entusiasma con el triunfo inesperado o con el acierto de una jugada, etc. El observador, además, se vive a sí mismo como miembro de un grupo, por ejemplo miembro de un club, como seguidor fanático de un club o, por lo menos, como miembro de la comunidad del público, cosa que puede traer consigo la vivencia de pertenecer a una comunidad, de solidaridad y de identificación con este grupo.

Hasta ahora apenas se han investigado los procesos vivenciales

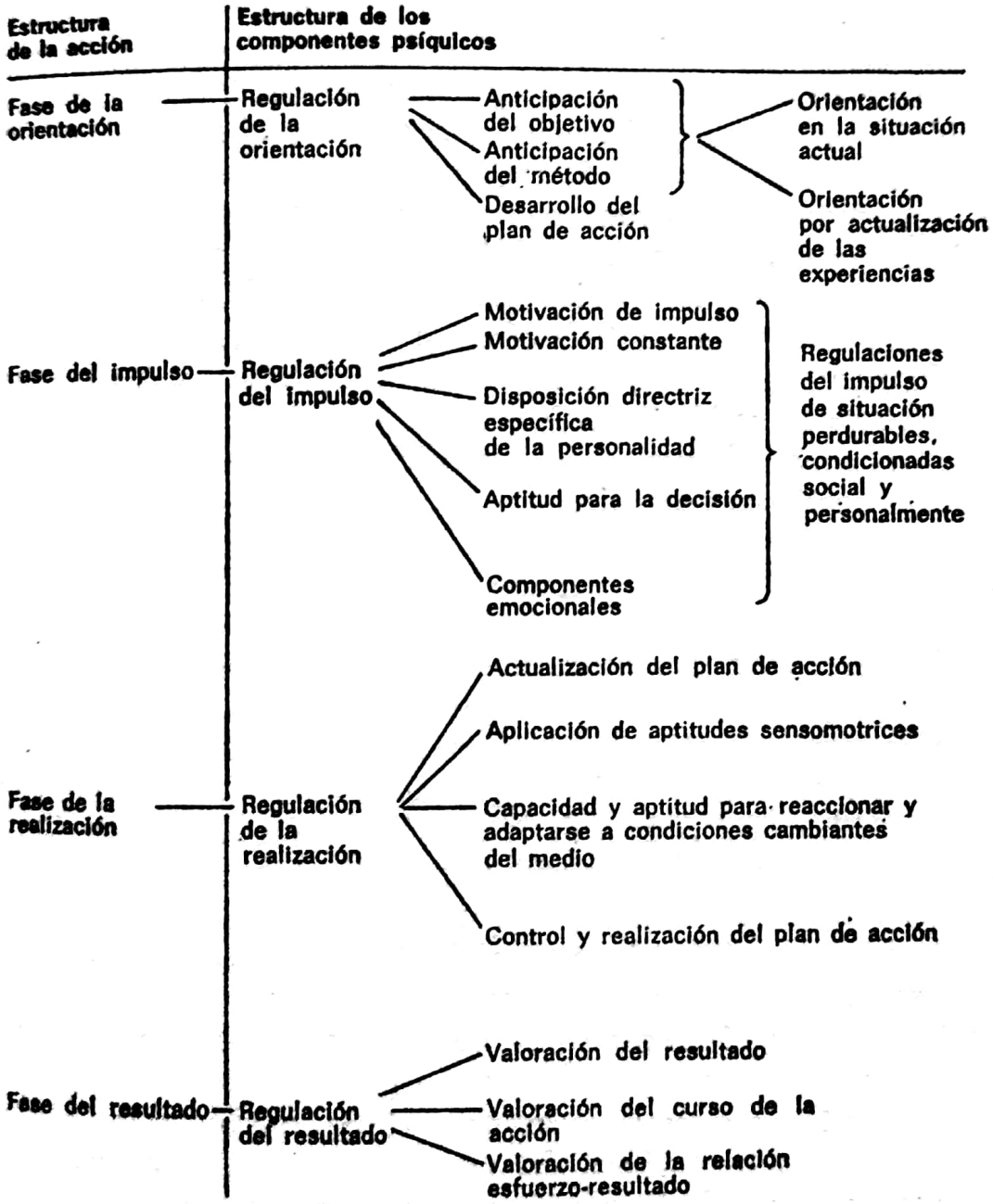


Fig. 4: Esquema general de los reguladores de la acción

en el deporte y sus interacciones con la acción deportiva, de forma que no se dispone de conocimientos científicos fiables. Lo que sí es seguro es que la vivencia, como consecuencia y efecto de la acción deportiva, posee una importancia considerable, y que es precisamente muchas veces la forma que adoptan las vivencias ligadas al deporte lo que confiere a éste tanto atractivo para muchas personas.

Con la observación y el análisis del deporte como campo de acción y de vivencia debe conseguirse que el deportista, tanto si es un principiante como una figura consagrada, sea consciente de cuáles son los objetivos que puede alcanzar y también de cuáles son las posibilidades de acción que le ofrece el deporte. Sin embargo, al mismo tiempo se insiste en que la acción, es decir, la participación activa, crea las posibilidades para experimentarse a sí mismo y al medio circundante; y ello no acontece de forma pasiva, paciente, sino mediante el enfrentamiento activo con determinadas resistencias y dificultades.

Sólo aquel que comprenda al deporte como campo de acción y de experiencias estará en condiciones, en este sentido, de agotar todas las posibilidades que aquél le ofrece para realizarse a sí mismo.

La psicología del deporte, ligada especialmente a una teoría psicológica de la acción deportiva, puede contribuir al logro de este objetivo, aportando para ello los condicionamientos previos y fundamentos científicos necesarios.

5. Resumen

Hasta el momento no existe una teoría uniforme del deporte que tenga debidamente en cuenta sus aspectos psicológicos.

Una teoría psicológica del deporte debería ser una teoría de la realización, el desenvolvimiento y la valoración del movimiento en el hombre dentro del ámbito de la actividad deportiva. La teoría psicológico-totalista de la motricidad entiende el movimiento como al resultado de un acto total, psicofísico de la persona.

La teoría gestáltica de la motricidad se basa en la unidad de movimiento y percepción que conforman el acto dinámico. En el enfrentamiento del individuo con su medio se desencadenan procesos sensoriales y motores formando un círculo funcional, subordinado a las leyes categóricas internas y externas de la configuración.

La teoría antropológica del movimiento intenta comprender y expresar, a partir de la función y la esencia «naturales» del movimiento, las estructuras de su desenvolvimiento.

Se emplean modelos teóricos de información cibernética para el análisis de la conducta dinámica humana y la elaboración de programas de aprendizaje y prácticas, especialmente en relación directa con la teoría de la sensomotricidad.

La teoría psicológica de la acción investiga el movimiento humano como actividad encaminada a una meta e inspirada por una esperanza, en la que los procesos psíquicos y físicos se hallan sujetos a una estructura funcional jerárquica. Los procesos dinámicos son dirigidos y controlados por el objetivo de la acción, estando subordinados al mismo la función y el desenvolvimiento de las acciones parciales (operaciones) y de las acciones musculares. La división de la acción dinámica en fases de orientación, impulso, realización y resultados posibilita una determinación conjunta y funcional de los componentes psíquicos y físicos de la acción.

Las teorías psicológico-activas hacen posible la integración de los procesos receptores, cognitivos, motivacionales y emocionales en el deporte con los procesos efectores resultantes, tal y como aparecen en los diversos esfuerzos deportivos.

Una teoría psicológica futura de la acción en el deporte podría estar en condiciones para elaborar las bases científicas del deporte como campo humano de acción y de vivencia.

6. Bibliografía para estudios ulteriores

Fuchs, R., *Ansätze, Methoden und wissenschaftliche Grundlagen der Handlungsforschung*, en: A. Thomas (dir.), *Psychologie der Handlung und Bewegung. Psychologia Universalis,* tomo 32, Hain, Meisenheim 1976, 171-257.

Thomas, A., *Handlung und Bewegung als Gegenstand psychologischer Forschung*, en: A. Thomas (dir.):*Psychologie der Handlung und Bewegung. Psychologia Universalis,* tomo 32, Hain, Meisenheim 1976, 1-10.

Thomas, A., Simons, D. y Brackhane, *Handlungspsychologische Analyse sportlicher Übungsprozesse,* Hofmann, Schorndorf 1977.

7. Preguntas

1. ¿Qué es lo que se entiende por planteamiento mecánico-elementarista en la investigación del movimiento?

2. ¿Qué resultados se lograron en los estudios sobre el movimiento partiendo de la teoría psicológica de la totalidad?
3. ¿Qué se entiende por acción como forma específica de conducta?
4. ¿Qué importancia posee el planteamiento psicológico-activo en la investigación de los procesos motores deportivos?
5. ¿Qué consecuencias pueden derivarse de la investigación psicológico-activa para el entrenamiento y el aprendizaje de los movimientos deportivos?
6. ¿Qué fases reguladoras generales pueden distinguirse en los procesos de acción?
7. ¿Qué relaciones existen entre la acción y la vivencia?
8. ¿Qué cualidades vivenciales diferentes pueden ir ligadas al deporte para el deportista y el público?

Capítulo III

MÉTODOS PARA COMPRENDER E INFLUIR EN LOS PROCESOS Y FENÓMENOS PSÍQUICOS DEL DEPORTE

Antes de ocuparnos de los problemas psicológicos especiales del deporte en los próximos capítulos, parece oportuno formarse, en primer lugar, una idea general sobre los métodos de la psicología del deporte. Es necesario preguntarse, sin embargo, por qué es necesario que un profesor de deportes, un estudiante de la ciencia del deporte o un entrenador tengan conocimientos metodológicos de la psicología del deporte. Por regla general, estas personas no llevarán a cabo ninguna investigación científica y sólo el estudiante del deporte podrá encontrarse ante alguna pregunta de carácter metodológico durante los exámenes.

1. Importancia del conocimiento de los métodos de la psicología del deporte

Por lo menos, hay cuatro motivos para considerar verdaderamente importante los conocimientos metodológicos de la psicología del deporte, especialmente para todo aquel que se ocupe de los problemas psicológicos del deporte.

1) Como ya se ha indicado, si el profesor de deportes posee unos conocimientos metodológicos firmes podrá llevar a cabo unos trabajos empíricos propios. No se hallará entonces supeditado, únicamente, a lo que otros hayan pensado e investigado antes de él, sino que podrá intentar ampliar los conocimientos científicos existentes en su especialidad.

2) Para que la bibliografía psicológica y científico-deportiva merezca una atención crítica es imprescindible que existan unos co-

nocimientos metodológicos previos. La capacidad expresiva de los resultados de las investigaciones científicas dependerá de la validez de su fundamentación teórica y de los métodos aplicados.

Con métodos de trabajo equivocados o insuficientes se obtienen obligadamente resultados erróneos o, en todo caso, de validez limitada. Quien no posee unos conocimientos básicos metodológicos no puede decidir si las informaciones obtenidas son válidas, y, por tanto, tampoco podrá valorar la posibilidad y oportunidad de aplicar las proposiciones de soluciones, derivadas de los resultados de las investigaciones científicas precedentes, a la solución de sus propios problemas docentes.

3) Los procesos y fenómenos psíquicos, especialmente las causas psicológicas de las conductas observadas en el deporte, no suelen manifestarse de forma clara. No se pueden percibir por la mera contemplación, sino que hay que captarlos por medio del análisis y la síntesis de las diferentes manifestaciones de conductas. Para ello dispone la psicología de los más diversos procedimientos (métodos diagnósticos y tests psicológicos) que un pedagogo no puede desconocer. No será factible una acción pedagógica controlada y reflejada críticamente sin el conocimiento previo de tales procedimientos.

4) La psicología del deporte no sólo dispone de procedimientos para comprender los procesos y fenómenos de tipo psíquico, sino también de métodos para influir sobre ellos. En la persona que está aprendiendo deben corregirse las actitudes y comportamientos indeseables y, por el contrario, estimular actitudes con mejor orientación didáctica y estilos de comportamiento más fructíferos. Hacen falta procedimientos de modificación de la conducta para pasar, en las actitudes y comportamientos, de una situación de «ser» a otra de «deber ser».

Si este proceso se lleva a cabo dentro de un marco pedagógico concreto, por ejemplo, en el seno de la escuela, y se emplean procedimientos de psicología del aprendizaje y de análisis de la conducta, puede hablarse de métodos para la *modificación pedagógica de la conducta.* Desde siempre, los pedagogos han aplicado los más diversos métodos para la modificación de las conductas, con el fin de alcanzar objetivos determinados en sus discípulos. Si estos métodos estaban dominados hasta ahora por la experiencia, sin que en ellos se reflejase el fundamento teórico ni tampoco el procedimiento práctico seguido para conseguir tales efectos, el concepto de «modificación pedagógica de la conducta» abarca unas medidas obtenidas y com-

probadas científicamente. Sin el conocimiento de estos métodos, el profesor de deportes no podrá aprovechar las grandes posibilidades y ventajas de estos métodos para la configuración del proceso de instrucción y aprendizaje.

Durante el examen de los diversos complejos temáticos de la psicología del deporte que se realiza en los próximos capítulos, también se tratará y se profundizará en algunos problemas especiales, de índole metodológica. Aquí se trata de obtener, por una parte, una idea global de los métodos de la psicología del deporte y, por otra, su aplicación a unos ejemplos escogidos.

2. Métodos para la comprensión de los procesos y fenómenos psíquicos

Debe partirse de la base de que los procesos y fenómenos psíquicos que deben ser comprendidos en el deporte no se diferencian de los que se desarrollan en otros campos de acción, ni tampoco de los procesos y fenómenos psíquicos de nuestra propia vida, por cuanto tampoco existen diferencias de principio entre los métodos psicológicos y los psicológico-deportivos. En la psicología del deporte se utilizan con éxito cuatro métodos clásicos de investigación psicológica, si bien y con frecuencia convenientemente adaptados a las especiales condiciones del deporte. Los métodos dignos de mención en el campo del conocimiento psicológico-deportivo son también métodos psicológicos, pues tienen como objeto de estudio al practicante de un deporte en su condición de persona o individuo. Coinciden en gran medida con los métodos de la investigación social empírica, elaborados y aplicados en la psicología social, la sociología y la pedagogía, pero concentrados en el deportista considerado como ser social y en sus correspondientes relaciones sociales.

Debe establecerse aún la diferenciación entre los métodos para la obtención de datos y los métodos para su elaboración (estadística). Nos concentramos aquí, en primer lugar, sólo en los métodos para la obtención de datos y dejamos sin considerar los procedimientos matemático-estadísticos de su tratamiento.

2.1 *Métodos de observación*

El método más utilizado y, sobre todo, el menos costoso para el estudio de los fenómenos psíquicos es la observación, tanto de uno mismo (observación propia) como de otras personas (observación ajena).

Por observación se entiende, en este contexto, una forma especial de percibir, que se caracteriza por un talante planificado y selectivo de búsqueda, es decir, por una conducta específica del observador impuesta por el propio objetivo que debe ser observado. Con la ayuda de la observación se intentan comprender todas aquellas reacciones en la conducta de las personas que puedan ser consideradas como indicadores (síntomas) de los procesos psíquicos buscados. Los procesos psíquicos no pueden observarse de forma directa, sino únicamente por medio de datos sobre conductas determinadas, de forma que puedan ser aceptados como efectivos (constructo hipotético). Los métodos científicos de observación comprenden junto con el proceso de observación propiamente dicho, los de registro y evaluación de los datos obtenidos.

2.1.1 La observación propia

La observación de las epxeriencias propias es algo muy difundido en la psicología cotidiana. Todo el mundo ha practicado alguna vez este método, aunque haya sido sin darse cuenta. En la psicología se ha creído, durante largo tiempo, que la autoobservación constituía la vía de acceso verdadera y directa a los procesos y fenómenos de tipo psíquico. Se ejercitó la capacidad introspectiva de las personas escogidas para las pruebas, y los datos recogidos por este sistema sirvieron para el desarrollo de ambiciosas teorías. Así, por ejemplo, el psicoanálisis ha utilizado profusamente, entre otros, estos métodos introspectivos (por ejemplo en la interpretación de los sueños).

El método de la observación propia no sólo tiene la desventaja de proporcionar unos datos sumamente subjetivos, sino que además no permite ninguna posibilidad de diferenciación y control para saber si esos datos responden, realmente, a determinados procesos psíquicos, o bien si sólo son un producto de la fantasía, en cuyo caso explicarían más bien la riqueza imaginativa que posee el sujeto de

experimentación que sus reacciones psíquicas ante situaciones vitales concretas.

Si bien es cierto que la observación propia no es hoy tan importante en la psicología como lo fue en otro tiempo, también es verdad que no debe subestimarse su importancia, especialmente en la psicología del deporte. En realidad, las informaciones de muchos sujetos de experimentación consultados se basan en una gran cantidad de experiencias individuales, que se han ido acumulando durante el transcurso del tiempo por el camino de la autoobservación hasta crear una impresión global.

Mientras no exista un conocimiento exacto de las causas y de los efectos psíquicos durante las actividades deportivas, como, por ejemplo, en situaciones competitivas, la observación propia seguirá siendo con frecuencia el único método que posibilita este primer acceso. A los deportistas de competición se les puede adiestrar en la observación propia de tal forma que sean capaces de informar, diferenciada y objetivamente, sin una interpretación y selección propia, sobre sus experiencias, sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones durante la pugna deportiva. Así se daría un primer paso para reunir unos conocimientos básicos para proceder a investigaciones especiales y para elaborar métodos psicológicos encaminados a la estabilización y modificación de conducta psíquicas, como, por ejemplo, para el desarrollo de métodos psicorreguladores destinados a los deportistas para grandes competiciones. La formación en la observación propia no deja, sin embargo, de afectar al deportista. Éste aprende, de esta manera, a observarse a sí mismo y controlar mejor que antes su propia conducta.

Volveremos más tarde sobre estas importantes consecuencias, tan a menudo desdeñadas, de la aplicación de métodos psicológicos a los sujetos de experimentación.

2.1.2 La observación ajena

La observación ajena es, junto con el experimento y la entrevista, el método más importante en la psicología y en la investigación social empírica.

Este método busca la captación y la comprensión de la conducta de otras personas o grupos de personas, mediante la aplicación de procedimientos de observación más o menos sistemáticos.

Con la expresión «más o menos sistemáticos» se indica que este procedimiento puede ser utilizado de diferentes formas y con distintas especificaciones.

2.1.3 Distintas dimensiones de los métodos de observación

Los métodos de observación habituales en la investigación social empírica son cinco, según Friedrichs (1973, pág. 273), de acuerdo con las siguientes dimensiones:

1) *Oculto — visible*

¿Es perceptible el observador desde el objeto de observación, o permanece oculto para éste, por ejemplo, mediante un cristal sólo transparente por un lado? La observación oculta tiene la ventaja de que el observador no ejerce con su observación ninguna influencia en la conducta de la persona observada ni tampoco la altera.

2) *No participante — participante*

El observador podrá participar él mismo en la interacción, si es, por ejemplo, miembro de un grupo al que quiere observar. En este caso podrá experimentar en sí mismo las influencias que parten de los miembros del grupo y cómo él, a su vez, por su conducta como miembro activo del grupo y no como observador ajeno, puede también ejercer una influencia. Podrá influir, de esta forma, sobre la trayectoria del grupo a efectos de la observación, sin que los demás le reconozcan ni le traten como un observador.

Pero, el observador también puede encontrarse fuera del campo de observación, observando únicamente la conducta de los demás (observación no participante), con lo cual ejerce sobre las personas observadas una influencia frecuentemente muy difícil de valorar, que repercutirá en la alteración de las reacciones normales y «naturales» de la conducta.

Si el director de un seminario imparte una clase de deporte conjuntamente con, por ejemplo, un aspirante a profesor de deportes, con el fin de poder observar de esta manera la conducta didáctica del aspirante, entonces se trata de una observación participante. Si el director del seminario, por el contrario, no participa activamente en la enseñanza, sino que observa desde un lateral del gimnasio la forma

como imparte la enseñanza el aspirante, entonces se trata de una observación no participante.

3) *Sistemática — no sistemática*

La observación puede ser realizada de forma sistemática con la ayuda de un plan normalizado de observaciones, pero también, y quizá con mayor frecuencia, de forma no sistemática, siguiendo los intereses espontáneos del observador. Así, por ejemplo, algunas observaciones ocasionales no sistemáticas constituyen frecuentemente el aliciente y el primer paso para el análisis sistemático de un fenómeno psíquico hasta ahora desconocido. Si se desea, por el contrario, investigar, por ejemplo, los distintos estilos de enseñanza y su influencia sobre la conducta de los alumnos, entonces y por motivos de la comparabilidad de los resultados no podrá renunciarse a los planes normalizados de observación de la conducta.

4) *Índole de la situación*

La índole de la situación podrá ser natural o artificial. Así podrá observarse, por ejemplo, la conducta de grupo de alumnos en la situación natural del aula escolar pero también se les podrá asignar una tarea concreta en la atmósfera artificial de un laboratorio, lo cual exige una cooperación de los miembros del grupo entre sí, pudiéndose registrar entonces sus reacciones. Con la creación de situaciones artificiales para la observación de la conducta nos aproximamos al experimento.

5) *Observación propia frente a observación ajena*

Como ya se ha indicado, puede ser observada la propia conducta y las propias reacciones de la conducta, o bien observar y registrar las conductas de otras personas.

Friedrichs (1973) compuso, con la ayuda de las tres primeras dimensiones de la observación de la conducta, un ámbito distintivo, en el cual pueden leerse ocho formas distintas de observación (véase fig. 5).

Ya habíamos dicho que observar no es lo mismo que percibir. La utilización de métodos de observación exige más de lo que puede suministrar la percepción cotidiana. Si la observación planificada de una clase escolar no es efectuada por observadores debidamente capacitados, podrá comprobarse que éstos reducen la compleja conducta del profesor a unas pocas acciones aisladas, que en ocasiones

pasan por alto unas actividades no verbales, acentuando en demasía las expresiones verbales, conjuntando todas sus observaciones en una información por regla general más bien interpretativa. Los observadores darán cuenta no sólo de forma incompleta de lo que realmente ocurre, sino que también impregnarán sus informaciones de una valoración interpretativa, con lo que se tiñen de subjetividad y se convierten en fútiles.

También la identificación frecuentemente observable con el objeto de observación (simpatía o antipatía), la orientación personal y no objetiva de la observación, especialmente respecto de circunstancias sociales, y también la anticipación subjetiva e interpretación del contenido de una conducta futura constituyen unas fuentes de errores muy importantes, radicando todas ellas en la propia persona del observador. Empleando los métodos de observación sistemáticos y normalizados, que parten de la base de una separación entre investigador y observador, se consigue evitar los errores de una defectuosa formación observadora. Con ejercicios específicos se educa la capacidad del observador, de forma que puede utilizar sin error alguno el instrumento de la observación, sin concentrarse unilateralmente en contenidos concretos pasando otros por alto, sino para que pueda observar siempre libre de interpretaciones. La enseñanza se concentra entonces en el incremento del grado de diferenciación de la observación y no tanto en la interpretación de los contenidos observados. Debe ser objeto de especial adiestramiento la capacidad para diferenciar el contenido objetivo observado de la valoración interpretativa.

Conjuntamente con los fallos propios del observador, también puede ser defectuoso el método empleado para la observación. Con la observación sistemática se produce una selección de los datos en función del objetivo. Si es el estilo de enseñanza del profesor lo que debe ser captado y comprendido mediante la observación sistemática, el observador deberá concentrarse entonces, únicamente, en la comprensión y captación de los rasgos distintivos de comportamientos verbales y no verbales de profesores y alumnos, característicos, según las teorías en que se basa el plan de investigación, de uno u otro estilo de enseñanza (autocrítico, de *laissez-faire,* social-integrativo). El observador recibe un plan de observación que le ayuda a concentrar su atención en las circunstancias observables, y que él podrá registrar en sus observaciones. Este plan contiene los ítems de observación (es decir, la indicación de los acontecimientos que son impor-

tantes), las categorías de la observación (indicaciones para conocer a qué se debe prestar una atención especial y en qué categorías deben registrarse), e indicaciones generales sobre duración, lugar, hora, personas, etc., objeto de la observación. En este caso, también puede restringirse la observación, limitándola a conocer si se produce o no un determinado acontecimiento. El resultado es una lista con la frecuencia de aparición de los acontecimientos observados. Pero, con ayuda de una escala graduada ya existente, podrá categorizarse el contenido especial observado, pudiéndose valorar entonces la índole, la dirección y la intensidad del acontecimiento.

Con el fin de evitar errores en el empleo del instrumento de la observación es importante que las categorías de observación se orienten estrechamente a las conductas observadas, que éstas estén formuladas de manera clara, unívoca y fácilmente comprensible, y que la cantidad de las categorías de observación no sea excesivamente elevada (máximo de 10 categorías en las observaciones de clases escolares). Tiene validez la siguiente norma: «Cuanto más unívocas y excluyentes hayan sido formuladas las categorías, y cuanto más prolongada sea la observación del acontecimiento codificable, tanto más amplia será la codificación» (Friedrichs, 1973, pág. 276).

Una de las mayores dificultades en la utilización de los procedimientos de observación se basa en la consecución y control de la fiabilidad del observador, si aparte del mismo no existe ningún cri-

	no participante		participante	
	oculto	visible	oculto	visible
sistemático	1	2	5	6
no sistemático	3	4	7	8

Ejemplos:
1 = Registro sistemático de las interacciones sociales en un grupo de niños, mediante cristal de visión unilateral
2 = Registro sistemático de datos mediante la utilización de un plan de observaciones
3 = Mirada a través de la ventana de la vivienda a la calle
4 = Observación de los alumnos, por medio de visitantes, durante la clase
5 = Observación de la conducta de los compradores en unos grandes almacenes
6 = Observación de formas de conductas no específicas de niños y adolescentes en lugares de juego
7 = Detective en unos grandes almacenes
8 = Alumno que observa la conducta del profesor

Fig. 5: Formas de observación de conductas (según Friedrichs, 1973)

terio comparativo con cuya ayuda se pueda supervisar la fiabilidad del resultado de la observación. Podrá hablarse de la fiabilidad del observador designado si varios observadores registran el mismo contenido concreto y lo categorizan de la misma manera, aun cuando capten y comprendan este contenido concreto en unos tiempos diferentes y en distintas condiciones. Se hablará con más detalle de los problemas de la observación y análisis de las formas de conducta y resultados en el deporte en el capítulo XI.

Desde los experimentos clásicos de Bales (1956) sobre el desarrollo de un procedimiento de observación para el análisis de grupos de discusión (véase Friedrichs, 1973, pág. 276ss) se han desarrollado los más diversos procedimientos, sobre todo en la investigación empírica de la enseñanza, para el análisis de las conductas de profesores y alumnos durante la clase. El procedimiento de observación más conocido y mejor comprobado para la comprensión del complejo social de la interacción entre profesores y alumnos en la enseñanza, mediante la observación y el registro de las exposiciones verbales de profesores y alumnos, ha sido el desarrollado por Flanders (1970).

Indicaciones más exactas sobre los métodos para comprender las conductas de profesores y alumnos durante la enseñanza pueden encontrarse en Schulz (1973).

2.2 *Métodos de interrogación*

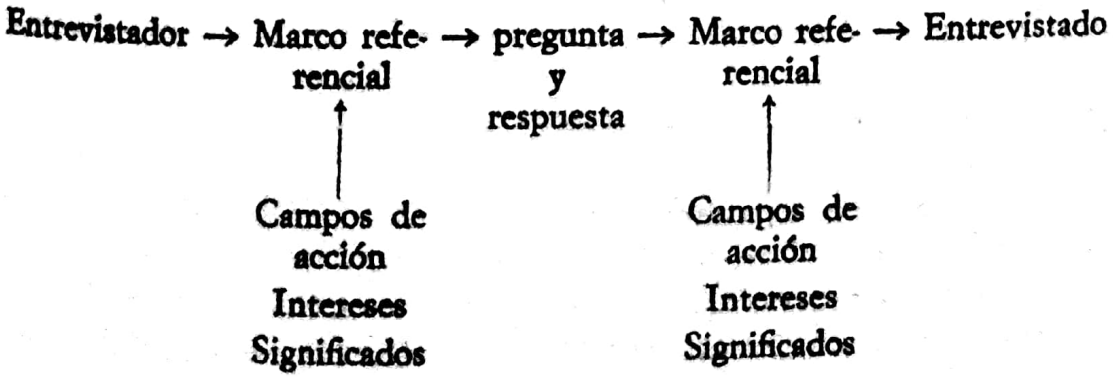
La interrogación verbal (entrevista) y la interrogación escrita (cuestionario) pueden ser consideradas como los métodos clásicos de la investigación social empírica. En la sociología ocupan un lugar tan preponderante como en la psicología el experimento de laboratorio. Los cuestionarios, por regla general con categorías de respuestas prefijadas, en las que se ponen unas cruces a elección, pertenecen actualmente casi al repertorio estándar de toda revista recreativa, en las que el interrogatorio se presenta casi siempre en forma de un test, para que el lector se convierta a la vez en entrevistado y en recopilador de los resultados. ¿Qué importancia posee la interrogación para la investigación de los procesos y fenómenos psíquicos?

En primer lugar, podría suponerse que con la ayuda de la interrogación, a diferencia de la observación, se consigue un contacto mucho más directo con el proceso psíquico en la persona. La observación permite únicamente la comprensión de las manifestaciones

verbales y no verbales de la conducta de las personas. Sólo durante un segundo paso, ahora interpretativo, puede llegarse a una conclusión sobre la conducta observada y registrada, teniendo en consideración los procesos psíquicos en que la misma se basa (cognitivos, motivacionales, emocionales, etc.). Todo aquello que la persona piensa, siente y vive no puede ser observado desde fuera, sino únicamente percibido. Sólo la observación de uno mismo sigue ayudando en este campo, por cuanto el ser humano no sólo está capacitado para actuar y para sentir, sino que también es capaz de reflejar sus acciones, sus sentimientos, sus estados de ánimo y sus pensamientos. El ser humano puede observarse a sí mismo como persona que actúa y que experimenta. Los procesos psíquicos que la persona aislada observa en sí misma, los supone también en otras personas, siempre y cuando se encuentren en situaciones similares. Basándonos en nuestras experiencias en el trato con otras personas, en la observación de su conducta y en las condiciones de la situación, por regla general sabemos inmediatamente algo concreto sobre la disposición anímica y sensitiva, sobre los procesos cognitivos y otros procesos psíquicos en nuestro interlocutor, sin tener necesidad de interrogarle. Sólo cuando no nos sentimos lo suficientemente seguros de nosotros mismos y necesitamos una ayuda suplementaria procederemos a interrogar a nuestros semejantes sobre sus sentimientos y pensamientos.

El método de la interrogación aprovecha esta capacidad de la persona para reflexionar sobre sí misma, sus pensamientos y sentimientos, para tener acceso a los procesos psíquicos.

El problema principal del método de la interrogación reside en que tanto el que pregunta como el interrogado deben comunicarse verbalmente dentro de un marco de referencia idéntico y unívoco para ambos participantes. El problema aparece con toda claridad en el siguiente modelo de comunicación:



Sobre ello, Friedrichs (1973) escribió. «El investigador, o, en su caso, el entrevistador, debe traducir su problema a preguntas que se adapten al marco de referencias del entrevistado. Considerando que en las investigaciones científicas se suele interrogar a numerosas personas, el investigador se encuentra con la dificultad fundamental de encontrar los métodos oportunos para llegar a conocer las experiencias más dispares mediante la formulación de la misma pregunta. La exigencia de que investigador y entrevistado hablen forzosamente el mismo idioma, no puede satisfacerse a menudo, ya que — dejando de lado las jergas, el lenguaje especializado y fenómenos similares — existen importantes diferencias semánticas en las palabras, según las utilicen los diferentes estratos y grupos generacionales de una sociedad. Incluso esforzándose por utilizar expresiones y formulaciones habituales, siempre quedará suficiente espacio libre para la interpretación por parte del interrogado. Su marco de referencias, sus intereses y su campo de acción no se corresponden con los del investigador. He aquí un ejemplo sencillo. Se preguntó: «¿Habló alguien de su familia con el médico durante la semana pasada o la anterior, o acudió a una consulta médica o a una clínica?» Como pudo comprobarse a través de las preguntas de control, algunos interrogados sólo habían pensado en las visitas personales; otros habían indicado las conversaciones telefónicas en las que intervino el médico. Para el investigador y su marco de referencias, por el contrario, era obvio que todas estas modalidades respondían a la misma pregunta» (pág. 194).

En todos estos métodos de interrogación la dificultad principal reside en saber formular las preguntas y las respuestas previas de tal forma que puedan ser unívocamente comprendidas por los interrogados, y que también apunten directamente al contenido concreto objeto del interrogatorio. Este problema es tan esencial para la investigación social empírica que Friedrichs (1973) le dedicó un capítulo titulado *Teoría de la interrogación.*

2.2.1 Interrogación oral (entrevista)

Durante la entrevista, la persona interrogada sólo debe responder a las preguntas del entrevistador.

Lo mismo que en los métodos de observación, también el interrogatorio puede sistematizarse de todas las formas posibles desde

la conversación libre y abierta hasta la entrevista plenamente normalizada, pasando por la que sólo lo está parcialmente. Si es insuficiente la información disponible sobre un fenómeno concreto, si sobre el mismo sólo existen unas observaciones casuales, entonces se recomienda conseguir una ampliación del campo de experimentación mediante conversaciones con las personas adecuadas. De esta forma se intentará conocer a fondo el problema en cuestión, a ser posible en toda su amplitud y complejidad. Conforme vaya creciendo la concentración en los aspectos parciales, podrá desarrollarse también un instrumento interrogador que contenga implícitamente un núcleo fundamental de preguntas válidas para todos los sujetos de experimentación (entrevista seminormalizada) o que conste de una relación uniforme de preguntas con unas formulaciones concretas y una ordenación bien establecida (entrevista normalizada). En realidad, la base de una entrevista plenamente normalizada no es otra que un cuestionario de preguntas que será leído por el entrevistador. Estos interrogatorios sólo adoptarán la forma de entrevista cuando, además de las respuestas, también se deba observar y tomar nota de la conducta del sujeto de experimentación y de su manera de reaccionar ante las preguntas, así como también cuando se trate de un tema complejo y complicado y se quiera evitar, gracias a la presencia del entrevistador, que se produzcan negativas a responder u omisiones en las respuestas. Frecuentemente, durante la entrevista, así como también en la utilización de los métodos de observación, los investigadores y los entrevistadores son personas diferentes, de forma que el investigador transforma su plan de investigaciones en un cuestionario, el cual será luego aplicado por varios entrevistadores, previa una enseñanza especial, en una especie de sondeo representativo de la población.

Para poder llevar a cabo una entrevista, el entrevistador debe estar perfectamente informado de los objetivos de la investigación, de las hipótesis que deben comprobarse y de las preguntas que deban responderse. Respecto al resultado de la investigación albergará determinados deseos y esperanzas, en el sentido de que del interrogatorio surjan unos conocimientos científicamente «aprovechables». Por ello mismo, existe el peligro constante de que el entrevistador reaccione ante las respuestas de la persona entrevistada que se hallen de acuerdo con sus propias opiniones de forma distinta que con aquellas otras que no se correspondan con sus deseos y esperanzas. En tal caso, el entrevistador confirma las respuestas esperadas me-

diante manifestaciones verbales y no verbales (mímica, gesticulación), no reaccionando o reaccionando negativamente ante las respuestas inesperadas (influencia sugestiva del entrevistador). Debido a ello, el sujeto de experimentación se siente confirmado en sus respuestas por el entrevistador y al intentar, por todos los medios, que de la entrevista surja un «buen» resultado, seguirá respondiendo en la dirección que previamente haya establecido el entrevistador. De esta forma surgen respuestas distorsionadas que pueden hacer que el entrevistador vea confirmadas sus hipótesis, pero no porque éstas correspondan realidades, sino porque él ha influido en su sujeto de experimentación a la medida de sus deseos.

El traspaso de las actitudes y esperanzas propias a las interacciones sociales con otras personas y a la valoración de la conducta expuesta, con el efecto de que los interlocutores reaccionan realmente conforme a las actitudes y esperanzas deseados, es conocido en psicología con el nombre de efecto Rosenthal o también de *self-fulfiling-prophecy,* ampliamente investigado (véase Rosenthal, 1964; Mueller y Thomas, 1976, especialmente en el capítulo 12).

Durante la entrevista, el entrevistador puede eludir estos peligros si reacciona lo menos posible ante las respuestas de la persona entrevistada. Pero, si bien para mantener el contacto durante la conversación es imprescindible una reacción, entonces, a ser posible, sólo debería ser neutral, es decir, no valorativa o repetidora de la respuesta de la persona entrevistada. De esta forma, la persona entrevistada se sentirá animada a seguir hablando, pero sin experimentar un refuerzo de sus respuestas en una dirección determinada.

2.2.2 Interrogación por escrito (cuestionario)

En la interrogación por escrito, la persona interrogada se ve obligada a rellenar un cuestionario de preguntas que le ha sido remitido por el investigador o le ha sido presentado por un entrevistador. En la mayor parte de los casos, el cuestionario será remitido al sujeto de experimentación escogido como muestra para el sondeo. Sin embargo, existe el peligro de que sea realmente ínfima la cantidad de cuestionarios devueltos (cuota de devolución), ya que el promedio suele ser de un 40-50 %, y de que con frecuencia las preguntas más importantes queden sin respuesta o de que existan dudas sobre si todas las personas consultadas han comprendido de

idéntica manera las preguntas formuladas, siendo entonces recomendable que los cuestionarios de preguntas sean cumplimentados en presencia de un entrevistador. De esta forma podrán controlarse además las condiciones de situación en que se rellenan los cuestionarios.

Si el cuestionario se rellena en presencia de un entrevistador, ha de tenerse en cuenta que la persona entrevistada habrá sufrido la influencia, completamente incontrolable, de su presencia, obteniéndose unos resultados similares a los del interrogatorio oral.

«Se utilizará el cuestionario sólo cuando no se puedan conseguir las informaciones necesarias más que por medio de la interrogación y los motivos económicos y de tiempo no permitan las entrevistas personales. Cuando se trate de un grupo homogéneo con relación a un tema, por ejemplo los padres, los lectores de una revista, los miembros de un partido o de una asociación, el método es entonces de perfecta aplicación, sobre todo si son mínimas las dificultades idiomáticas» (Friedrichs, 1973, pág. 237).

Al lado de las ventajas de tipo económico, el interrogatorio escrito ofrece la posibilidad, a diferencia del interrogatorio oral, de poder abordar con el mismo instrumento a todos los sujetos de experimentación, con lo que se descarta además la influencia que podría ejercer el entrevistador. Sin embargo, no son controlables las influencias de situación que se ejercen sobre la persona preguntada mientras rellena el cuestionario.

La forma de dirigirse por escrito a la persona a la que se remite el cuestionario, la configuración gráfica de éste, la imagen externa de todo el envío postal, la fecha del envío (antes o después del fin de semana), el plazo de tiempo fijado para una devolución, y otros factores semejantes, ejercen, según ha quedado demostrado, una influencia bastante considerable sobre la cuota de devoluciones. Además, en el interrogatorio escrito debe garantizarse que los cuestionarios no devueltos se reparten de forma aleatoria entre todos los grupos de personas consultadas en una muestra concreta, y que no corresponden todos ellos al mismo grupo.

Antes de utilizarse un cuestionario, debe comprobarse su validez, su fiabilidad y su objetividad. Debe comprobarse, siguiendo un criterio que no dependa del cuestionario, si las preguntas responden correctamente al campo de vivencias y experiencias que deben constituir el objetivo de la investigación (comprobación de la validez). En la comprobación de la fiabilidad se investigará si el

cuestionario conduce a resultados comparables respecto a sujetos de experimentación comparables en condiciones igualmente comparables, para averiguar de esta forma si se dispone de un instrumento interrogatorio realmente fiable. En la comprobación de la objetividad se tratará de determinar hasta qué punto la contestación al cuestionario depende de influencias subjetivas, por ejemplo de preguntas ambiguas, no comprensibles de idéntica manera para todas las personas consultadas, presencia del entrevistador, etc. La comprobación de estos criterios de bondad de un cuestionario se realiza en unas investigaciones previas organizadas para tal fin (tests previos).

En el interrogatorio por escrito deberá diferenciarse también y además entre las preguntas denominadas «abiertas» y las «cerradas». En el caso de una pregunta abierta, la persona consultada debe formular con sus propias palabras una respuesta, mientras que en las preguntas cerradas, por el contrario, sólo deberá señalar con una cruz unas opciones de respuesta previamente indicadas, si la persona consultada considera que son correctas. En las preguntas abiertas, el sujeto de experimentación dispone de mayor libertad en la elección de la respuesta, permitiendo también que sea mayor el espectro de las opiniones que en las preguntas cerradas. Pero la categorización y la posibilidad de comparar las respuestas facilitadas a unas preguntas abiertas, formuladas libremente, resulta mucho más dificultosa. En la valoración de las respuestas el investigador no tiene ninguna garantía de que la categoría asignada a una pregunta corresponda a la misma del sujeto de experimentación al dar su respuesta. La subjetividad del evaluador podrá falsear, de esta forma, el resultado, salvo que sean varios los evaluadores que reciban el encargo de realizar el mismo trabajo de valoración, comprobándose entonces sus decisiones de acuerdo con el grado alcanzado en su coincidencia.

Aquí sólo cabe citar los principales requisitos para elaborar un cuestionario científicamente útil. Podrán encontrarse más datos en Friedrichs (1973) y en Noelle-Neumann (1963).

2.2.3 Problemas en la aplicación de los métodos de interrogación

En las ciencias del deporte, en general, pero también en la psicología del deporte, los métodos de interrogación por escrito son muy apreciados, sobre todo si se dispone de pocos medios y poco

tiempo para las investigaciones. Se seleccionan rápidamente unas cuantas preguntas, se motiva rápidamente a unos cuantos sujetos de experimentación para que las contesten y al poco tiempo ya se cree uno que conoce perfectamente el curso de los procesos psíquicos en las condiciones especiales de la actividad deportiva.

En los informes de investigaciones basadas en cuestionarios, raras veces se indica cómo y de qué forma se han comprobado las *preguntas formuladas según los criterios de perfección* (validez, fiabilidad y objetividad). Sobre el desarrollo del instrumento interrogador sólo se informa, frecuentemente, con unas breves palabras, lo que hace temer que a esta parte del trabajo de investigación se le haya prestado muy poca atención.

Precisamente las encuestas de tipo psicológico-deportivo realiladas por científicos y prácticos del deporte que no han estudiado expresamente los problemas metodológicos de la psicología, a menudo carecen de enfoque crítico de los métodos. Muchos creen que la mera utilización de un cuestionario acrecienta el nivel científico de una investigación. Una vez reunidos y cuantificados los datos de los cuestionarios, quedan sometidos al «poder de lo real», de forma que en su interpretación no se tienen en cuenta los errores del instrumento interrogador. Incluso los «productos artificiales», es decir, esos resultados que dependen más de los métodos de investigación que de los verdaderos procesos psíquicos y de su descripción, reciben un valor «científico», por lo menos desde el punto de vista del investigador. Los resultados obtenidos con un cuestionario pueden, de esta forma, aparentar una objetividad que, de hecho, no existe.

Otro problema que surge con la utilización de los métodos de interrogación es el de la *elección de la muestra,* y, ligado a ella, el de la *representatividad* de la encuesta. En contadas ocasiones pueden incluirse en la consulta a todas las personas para las que, una vez finalizada la investigación, deben poseer validez los resultados obtenidos (población). Debe ser escogida una selección (muestra). Expresado con otras palabras: el investigador intenta siempre generalizar sus hallazgos, es decir, hacerlos extensivos también a aquellas personas a las que no ha consultado, pero que él compara con sus sujetos de experimentación. Parte del supuesto de que los procesos psíquicos descubiertos en sus sujetos de experimentación están sometidos a determinadas leyes vigentes también, de forma idéntica, para las personas comparables.

Es un problema de difícil solución pretender saber cuántas personas deben integrar una muestra. ¿Es suficiente un sujeto de experimentación o son necesarios 2000, como es habitual en las encuestas representativas entre la población? ¿Cuál es el tamaño óptimo de una muestra? A esta pregunta sólo se puede responder en función del objeto de la investigación y del alcance que se quiere dar a sus resultados. Por regla general, puede afirmarse que la muestra tendrá que ser tanto más numerosa cuanto mayor haya sido la influencia de los factores individuales y específicos de grupo sobre la circunstancia objeto de la investigación. Pero si puede darse por sentado, basándose en una teoría existente y demostrada empíricamente o en otro resultado de una investigación, que esa circunstancia concreta se encuentra sujeta a unas leyes generales para la totalidad de la población y que las mismas rigen de forma semejante para cada persona individual, entonces sólo se precisará una muestra reducida de sujetos de experimentación para conseguir un elevado tanto por ciento de la totalidad de la posible cantidad de informaciones. En este caso, el interrogatorio de muchos sujetos de experimentación sólo aportaría informaciones superfluas a partir de una cifra determinada. Sin embargo, no debe olvidarse que con un incremento del tamaño de la muestra también crece la posibilidad de que se produzcan más errores. Como norma general cabe afirmar que la exactitud de los resultados sólo podrá crecer proporcionalmente a la raíz cuadrada del tamaño de la muestra (para más detalles sobre el cálculo del tamaño de las muestras en la aplicación de métodos de interrogación véase Friedrichs, 1973, pág. 144-147 y Mayntz, 1969). No sólo el tamaño de la muestra escogida sino especialmente la *elección* de las personas que deben ser consultadas es lo que produce dificultades y debe ser planificado con sumo cuidado. En muchas investigaciones psicológico-deportivas se pregunta a deportistas, pero sin haber determinado con anterioridad si la clase de deporte que practican y las circunstancias que acompañan dicha práctica puede o no ejercer una influencia sobre el resultado de la investigación. Teniendo en consideración que se desconocen las exigencias psíquicas de las distintas clases de deporte y los efectos de la situación sobre los deportistas, es difícil, por ejemplo en una investigación sobre la motivación en el deporte, decidir si la muestra escogida para ser interrogada debe o no ser representativa de todos los deportistas en función de las clases de

deporte u otros factores. Tampoco suele ser posible orientarse con teorías comprobadas puesto que tales teorías no existen aún.

Basándonos en las dificultades expuestas, en relación con la realización de interrogatorios escritos metódicos y exactamente realizados, así como también en la gran cantidad de otros problemas que surgen durante la valoración y la interpretación de los datos obtenidos, se ve con toda claridad que muchas investigaciones a base de cuestionarios de índole psicológico-deportiva desempeñan más bien la función de *estudios exploratorios* que la de posibilitar unas decisiones en pro o contra de unas hipótesis concretas. Para la exploración de los procesos psíquicos en condiciones de acción determinadas y específicas, como las ofrece en gran cantidad el deporte, tal vez sean más apropiados los métodos del interrogatorio verbal que los del escrito. Con una *entrevista directa* parcialmente normalizada y con la observación y el análisis exactos y sistemáticos de la conducta a menudo se obtienen resultados más significativos, así como una coprensión más diferenciada de las conexiones psíquicas, que con un cuestionario. Por otra parte, en la entrevista directa el investigador se encuentra frente a frente con el sujeto de experimentación.

Seguramente no se debe al azar que, precisamente, en los inicios de la psicología se obtuviesen una gran cantidad de conocimientos y de resultados sobre la base de unas cuidadosas observaciones propias y ajenas, así como del interrogatorio de sujetos de experimentación apropiados, especialmente después de que la psicología, por medio de experimentos cada vez más sutiles, fuese penetrando cada vez con mayor profundidad en las estructuras y procesos psíquicos del ser humano, al mismo tiempo que se iban alumbrando muchísimos pormenores sobre la influencia y la modificación de la conducta y las vivencias humanas. Hoy en día puede comprobarse, con sorpresa, que muchos de los procesos psíquicos que actualmente se estudian con mayor exactitud ya eran conocidos, en sus rasgos fundamentales, al iniciarse la psicología científica.

Lo mismo cabría decir, en gran medida, de la psicología del deporte, actualmente en sus inicios. Una investigación psicológico-deportiva no es más científica por el mero hecho de basarse en un cuestionario cuyos resultados se valoren estadísticamente. Por otra parte, los conocimiento que se han obtenido mediante entrevistas y observaciones no deben descartarse como si fuesen acientíficos por considerar que es mayor el peligro de caer en la subjetividad durante

la recolección de los datos y su posterior interpretación, o porque los resultados obtenidos no pueden cuantificarse con tanta facilidad ni comprobarse estadísticamente.

En muchos campos de la psicología del deporte el acervo de conocimientos es tan reducido que con una investigación correcta, debidamente adaptada a la gran diversidad de los fenómenos psíquicos existentes, realizada mediante la observación y la interrogación oral, se contribuiría mucho más al incremento de los conocimientos y serviría mejor de fundamento para otras investigaciones, que mediante la comprobación de determinadas hipótesis con ayuda de cuestionarios en los que no existe garantía de la exactitud del instrumento utilizado. Tanto un observador como un entrevistador serán, además, mucho más conscientes del riesgo de subjetividad en la recogida y valoración de los datos con los métodos de observación e interrogación que en una investigación a base de cuestionarios. El hecho de saber y conocer las fuentes de los errores, de afrontarlos de manera constante durante la realización de la investigación y de tenerlos presentes durante la valoración de los datos obtenidos, todo ello constituye una protección importante contra las interpretaciones erróneas y las falsas conclusiones.

2.3 *El experimento*

Al existir una amplia coincidencia entre los psicólogos sobre lo que es un experimento, es, por ello mismo, relativamente fácil su definición: se designa como experimento la creación consciente y planificada de unas condiciones concretas con el fin de observar sus consecuencias y efectos sobre una circunstancia concreta dudosa y poder comprobar, eventualmente, unas hipótesis previas sobre esa circunstancia y sus modificaciones.

Como características esenciales del experimento se consideran su sujeción a un plan, su repetibilidad y su variabilidad. La sujeción a un plan consiste en que el proceso que quiera investigarse en un momento determinado, podrá provocarse cuando nosotros queramos sin ser necesario tener que esperar su presencia. Además, podremos hacerlo aparecer de acuerdo con unas condiciones controladas o estandarizadas. La *repetibilidad* hace posible la eliminación de los resultados casuales, así como la comprobación posterior por parte de otros observadores. La *variabilidad*, por último, significa que el ob-

jeto de la investigación podrá ser observado en distintas condiciones. Zimmermann (1972) facilita una clasificación más matizada del experimento:

«El experimento científico consiste en una observación *repetible en condiciones controladas*, durante la cual se modifican una o varias *variables independientes* de tal forma que, mediante la observación de las modificaciones resultantes en una o varias *variables dependientes*, y teniendo en cuenta los efectos de las *variables intervinientes* ofrece la posibilidad de comprobar en *situaciones diferentes* las hipótesis de partida, es decir, la existencia de una relación causal» (pág. 37).

El experimento es la forma más exacta de la investigación científica, porque ofrece las siguientes ventajas:

1) Control de todas las variables esenciales para la comprobación de la hipótesis.
2) Manipulación de las condiciones de investigación, con el fin de confirmar la influencia que ejercen una o varias variables independientes sobre una variable dependiente; análisis causal.
3) Medición de la clase de conexión existente entre dos variables, a ser posible mediante indicación de la función matemática que describa la conexión (Friedrichs, 1973, pág. 334).

Entre las otras ventajas que ofrece el experimento existe la de que sólo es realizable en estrecha relación con hipótesis, plan de investigación y valoración matemática de los resultados. Un análisis más detallado de los elementos de la definición anteriormente expuesta del experimento debe proporcionar, realizado con un ejemplo de la psicología general, una visión más exacta en las características especiales de este procedimiento en comparación con otros métodos científicos.

Escojamos un ejemplo de investigación psicológica del tiempo de reacción.

La hipótesis, que debe comprobarse mediante el experimento, dice: los deportistas, para quienes es decisivo reaccionar con rapidez ante un estímulo dado, registran un tiempo de reacción más corto que los no deportistas.

Se forman dos grupos de experimentación (un grupo de velocistas y otro de jugadores de balonmano) y un grupo de control compuesto por no deportistas (en parte estudiantes, en parte miem-

bros de un orfeón), y se miden en todos los sujetos de experimentación los tiempos individuales de reacción con ayuda de un aparato apropiado. Se demuestra inmediatamente que en las reacciones simples, los atletas velocistas son quienes reaccionan en menos tiempo a los estímulos acústicos y ópticos, mientras que los jugadores de balonmano precisan algo más de tiempo en las reacciones sencillas, pero, son, por el contrario, más rápidos que el grupo de control. Si bien el grupo de control necesita en total, en todas las pruebas, el tiempo de reacción más prolongado, dentro del mismo aparecen diferencias muy claras: los miembros del orfeón muestran, casi todos ellos, unos valores de reacción bastante más cortos que los estudiantes.

Los tres grupos de sujetos de experimentación y los dos métodos diferentes de reacción (simple y complicada) representan, en nuestro experimento, las variables independientes. Los tiempos medios de las reacciones simples y complicadas de estos grupos corresponden a las variables dependientes, y dentro del grupo de control tenemos que ocuparnos además de las variables intervinientes (variables que se presentan) que surgen a causa de un error en el experimento. Con los miembros del orfeón se llevó a cabo la prueba durante su lección de canto, y se les llamó de uno en uno al aparato. El director de experimento era miembro del orfeón y toda la situación experimental motivaba y estimulaba a los sujetos para conseguir un elevado grado de concentración y de predisposición. Por el contrario, los estudiantes de este grupo sólo tomaron parte en la prueba porque necesitaban un par de clases prácticas como sujetos de experimentación y haber pasado los tests correspondientes. No prestaban atención y estaban poco motivados. El factor «motivación» desempeñó en este grupo un papel tan importante que, conjuntamente con la variable independiente «método de reacción», influyó en la magnitud «tiempo de reacción» como factor complementario.

Si en la definición se exigía del experimento que fuese repetible en todo momento, con ello se pretendía decir que en condiciones iguales y ante variables idénticas, dentro del marco y campo de unas tolerancias concretas, definibles estadísticamente, debían lograrse resultados idénticos. Sólo si se reunían todas esas condiciones podía considerarse que la hipótesis investigada expresaba una relación sujeta a unas leyes nautrales. Estrechamente unida a ello está la condición de que el experimento se realice en condiciones controladas.

Ello sólo es posible si todos los factores participantes en la verificación de las variables dependientes pueden variarse con sujeción a un plan, mantenerse constantes o controlarse.

Según los distintos objetivos previstos, pueden diferenciarse las siguientes clases de experimentos:

1) *El experimento expositivo:* el director del experimento provoca una situación o proceso psíquico, para su exacto conocimiento fenoménico. Por ejemplo, se plantea a un grupo de alumnos un problema de índole mental realmente insoluble para observar cómo afronta la frustración que se va creando.

2) *El experimento analítico-condicionado:* En este caso, se investigan los efectos que determinadas condiciones ejercen en un proceso psíquico. Las relaciones entre causas y efectos están en el centro mismo de los esfuerzos experimentales.

El experimento sobre el tiempo de reacción antes mencionado pertenece a esta categoría. Otro ejemplo, muy ilustrativo, lo constituye el experimento de Milgram (1974) sobre la obediencia a las autoridades, y que será brevemente explicado.

La pregunta inicial decía: ¿Hasta qué punto están dispuestas las personas a causar daño a otras personas, siguiendo instrucciones de una autoridad? Para poner a prueba esta pregunta, Milgram desarrolló la siguiente situación experimental básica, que luego fue variando de múltiples formas (véase Milgram, 1974): un director de experimento «ficticio», que en realidad era el sujeto cuya conducta se observaba, recibió el encargo de castigar a otra persona con sacudidas eléctricas cuando esta última cometiese errores durante un proceso de aprendizaje. Las sacudidas eléctricas podían variar de 0 a 450 voltios en 30 gradaciones de 15 voltios cada una. La persona a la que se debían administrar tales sacudidas eléctricas si no cumplía las obligaciones de su aprendizaje y siempre con una dosificación cada vez mayor, no recibía en realidad ninguna sacudida eléctrica, pero estaba obligada a fingir para el «ficticio» director del experimento unas reacciones fácilmente comprensibles (lamentos, espasmos, gritos). Al director «ficticio» del experimento le animaban a su vez, otros «directores de experimento» que le habían sido presentados como unas autoridades, para que administrase sacudidas eléctricas cada vez más fuertes a medida que aumentaba el número de errores. El resultado demostró que eran muchas las personas que, sorprendentemente, se hallaban dispuestas a obede-

cer las instrucciones de las «autoridades» y a administrar incluso las sacudidas eléctricas más fuertes.

Este experimento causó gran sensación en los medios de la psicología social, por cuanto se halla en el límite de lo éticamente justificable. Con ello quiere significarse que no deben realizarse experimentos cuyos efectos puedan dañar física o mentalmente a los sujetos o si no puede anularse en un breve espacio de tiempo el influjo experimental sobre aquéllos. En el citado experimento de Milgram, al sujeto «ficticio» se le podían causar efectos duraderos, e incluso trastornos psíquicos, al saber que es capaz de inferir daños graves a otras personas bajo la presión de ciertas autoridades. Es posible que esa persona no consiga superar ese conocimiento, pues todos los que se adquieren en el curso de un experimento tienen secuelas psíquicas fuertes y duraderas.

3) *Experimento de prueba:* En el experimento de prueba (por ejemplo, mediante un test) se intentan esclarecer unos síntomas que permitan sacar unas conclusiones sobre ciertas características del sujeto.

De los tests hablaremos en el siguiente apartado.

4) *Experimento de laboratorio y de campo:* es muy conveniente y de considerable importancia para la psicología del deporte distinguir entre experimento de laboratorio y de campo. La necesidad de control de todas las variables y condiciones que influyen en el resultado así como de una repetibilidad absoluta implica que los experimentos se lleven a cabo, sobre todo, en un campo de investigación (laboratorio) creado expresamente. En realidad, la mayor parte de las leyes psicológicas se han descubierto y comprobado en experimentos de laboratorio.

Pero, al mismo tiempo, la transposición de esos resultados a las situaciones cotidianas y su aplicación para solucionar problemas de índole práctica siempre ha planteado grandes dificultades, debido, precisamente, a la distancia entre las condiciones imperantes en la vida real y las que existen en el laboratorio. Concretamente, los procesos y fenómenos psíquicos complejos cambian de estructura y de curso efectivo si, por motivos experimentales, se desmontan en elementos individuales y se investigan en condiciones controladas de laboratorio. El mismo método de investigación modifica también el objeto investigado. Este proceso puede ser observado repetidamente en los experimentos científiconaturales. Basándose en estos conocimientos sobre los límites lógicos de los hallazgos experi-

mentales en el laboratorio, cade vez se llevan a cabo más pruebas con el fin de elaborar métodos experimentales de campo. El experimento no se realiza entonces en el laboratorio, en unas condiciones y con unas variables restringidas, sino en una situación vital real y con la ayuda de los más diversos métodos (observación, interrogatorio, procedimiento del test, variación sistemática de algunas condiciones aisladas).

Un ejemplo son los experimentos psicosociales en que el director del experimento finge un repentino mareo en la calle, en unos grandes almacenes o en el metro y se deja caer al suelo entre gemidos. Varios colaboradores al corriente de la realidad asisten al incidente mezclados entre los transeuntes, para registrar la conducta de los demás espectadores o se incorporan a la representación para provocar determinadas formas de conducta, por ejemplo, desagradables, entre los transeúntes. De esta forma puede investigarse en situaciones naturales pero con sujeción a un plan y en condiciones modificadas la conducta social de las personas, por ejemplo su disposición para prestar ayuda.

Por más que el experimento haya sido calificado como el «camino principal» en la psicología, quedan aún en él por superar considerables dificultades metodológicas como se manifiesta en las tres características esenciales de todo experimento. Los experimentos psicológicos se llevan a cabo con personas, y las personas no reaccionan siempre de forma tan sujeta a un plan como lo desearía el experimentador. Puede suceder, por lo tanto, que el acontecimiento que se deba observar no se produzca, lo haga en forma excesivamente débil o en otra diferente a la planificada, por cuyo motivo no pueda ser captado y comprendido. Además, los sujetos de experimentación se hallan bajo la influencia del director del experimento, pero también a la inversa, sin que ninguno de los dos lo advierta (véase Rosenthal, 1964). El sujeto no sólo reacciona, por lo tanto, ante unas variables independientes, sino que además influyen en él unas variables intervinientes difícilmente controlables. Debido a ello, la repetición del experimento conduce a otros resultados, al no poder eliminarse las influencias puramente casuales. Por otra parte, en pocas ocasiones es posible variar una condición aisladamente de las restantes y comprobar la influencia que ejerce. En los fenómenos psíquicos, siempre existe una gran cantidad de efectos recíprocos, de forma que la variación en un punto determinado de una condición puede conducir a una modificación de la estructura

global. La variación aislada de las variables independientes y la observación exacta de las influencias casuales ocasionadas por ellas, y no por otras, con la consiguiente modificación de las variables dependientes, constituye uno de los problemas principales de la investigación experimental en la psicología.

Para la enumeración y el análisis cuantitativos de las características de las circunstancias investigables en condiciones experimentales determinadas, se utiliza la estadística. En psicología se conoce una gran cantidad de métodos estadísticos que sirven para la descripción cuantitativa de las características (estadística descriptiva) o para la comprobación cuantitativa de determinadas hipótesis (estadística inferencial). La estadística descriptiva posibilita la caracterización de los resultados registrados en un experimento mediante unos valores conocidos, como, por ejemplo, el valor medio aritmético o geométrico, la mediana, la dispersión, la correlación y similares. Por otra parte, con la estadística inferencial se deducen de los valores conocidos de una muestra los valores correspondientes a una población (comprobación estadística de hipótesis, comprobación de significancias). La utilización de procedimientos estadísticos no se limita única y exclusivamente a los resultados obtenidos por vía experimental, sino que se emplea en todos los casos en que hay datos recogidos y cuantificados sistemáticamente por ejemplo mediante la observación y los interregatorios orales y escritos. No se pueden tratar aquí con más detalle los métodos estadísticos, por lo que recomendamos el estudio de obras especializadas sobre los métodos estadísticos para psicólogos y pedagogos (Maynitz y otros autores, 1969; Heller, y otros autores 1974; Walker y Lev, 1975).

Todo aquel que se pregunte por la posibilidad de aplicar el experimento a la psicología del deporte debe darse cuenta, en primer lugar, de que los experimentos habituales en el laboratorio son poco apropiados para comprender y registrar los procesos y fenómenos de tipo psíquico del deporte, por cuanto la acción deportiva se desarrolla en procesos de gran motricidad que no pueden llevarse al laboratorio. Además, en el acontecimiento deportivo suelen tomar parte numerosas personas, cuyas reacciones son difíciles o imposibles de prever, y que ofrecen además una gama de variaciones excesivamente amplia como para captarla en condiciones de laboratorio.

Por eso son escasos los experimentos en el deporte de competición, ya que las variaciones dirigidas de las condiciones en que se debe realizar el esfuerzo pueden influir en éste, y por tanto son

rechazados por los deportistas, entrenadores o preparadores. Una visión global sobre el empleo de experimentos en la psicología del deporte, unida a algunos ejemplos concretos, la facilita Volkamer (1972).

2.4 *El test psicológico*

El procedimiento del test constituye un medio muy apreciado y difundido para la comprensión de los procesos y fenómenos psíquicos. Un test no es otra cosa que una forma especial de experimento, en el que el sujeto debe mostrar, en condiciones estandarizadas y controladas, sus reacciones ante unos estímulos determinados, para luego registrarlas, clasificarlas e interpretarlas de acuerdo con un esquema previo.

Si se espera una reacción determinada del sujeto de un test, es decir, si éste debe producir un resultado específico dentro de un espectro normalizado, entonces se trata de un test reactivo. Si al sujeto del test, por el contrario, sólo se le debe estimular mediante la situación para que exprese sus pensamientos y sentimientos, es decir, proyecte hacia el exterior sus emociones psíquicas, entonces se trata de un test proyectivo.

Ejemplos de tests reactivos son todos los de rendimiento, de inteligencia, de motricidad, de trabajo y de personalidad, siempre y cuando se basen en cuestionarios.

Ejemplos de tests proyectivos son el de interpretación de formas no estructuradas (test de Rorschach), el dibujo de imágenes (test de familia en dibujos de animales) o la narración de historietas (test TAT). La interpretación de los resultados de los tests proyectivos ofrece mayores dificultades que la de los relativos, debido a que es mayor el margen de deformación subjetiva. Los tests proyectivos se emplean casi exclusivamente en psicología clínica para la investigación de la personalidad y su diagnóstico. En la psicología del deporte poseen una importancia mínima.

En el deporte, los tests psicológicos sirven, primordialmente, para determinar la capacidad psíquica y psicomotriz en la elección y promoción de aptitudes en la investigación de la conducta del deportista antes y durante las situaciones competitivas, en la comprobación de los trastornos psíquicos en los deportistas, en la comprensión de las actitudes y procesos motivacionales, cognitivos, emo-

cionales y sensumotores en situaciones de distintos esfuerzos y tensiones, y para la captación de los procesos sociales en equipos deportivos.

En principio, en el deporte pueden emplearse tests psicológicos, siempre y cuando sean realizados y correctamente valorados por psicólogos experimentados. Si lo realiza un profano sin los debidos conocimientos (entrenadores, cuidadores, profesores), es inevitable que se hagan interpretaciones erróneas de los resultados, que se saquen conclusiones falsas y, por consiguiente, que se den consejos equivocados al deportista. Muchos tests psicológicos, especialmente los relativos a la personalidad, se prestan a ser aplicados sin los debidos conocimientos psicológicos, por su realización y evaluación relativamente fáciles y estandarizadas. Pero los problemas de los tests psicológicos no radican precisamente en su ejecución sino en la interpretación de sus resultados y en la formulación de los consejos que deben derivarse de los mismos para el probando. Debe garantizarse que la realización y la interpretación de los tests psicológicos sólo la lleven a cabo personas especializadas y debidamente formadas para ello. Por ello mismo debe advertirse expresamente del peligro que representa la manipulación inadecuada de los tests psicológicos, ya que su interpretación errónea puede producir en el probando unos daños psíquicos que, a su vez, repercutan de manera importante en su vida, aun cuando, por regla general, no sean perceptibles.

Para el diagnóstico psicológico en el deporte pueden detallarse los siguientes puntos esenciales:

1) *Diagnóstico de la personalidad,* para el reconocimiento de la estructura de la personalidad y para la determinación definitiva de las características de conducta relativamente duraderas. La aplicación de los tests psicológicos al diagnóstico de la personalidad de los deportistas, como son, por ejemplo, los tests de inteligencia, de concentración, de intereses, de motivación y de actitudes, no debe perseguir únicamente la selección de facultades para la optimización del entrenamiento y con ello el incremento del esfuerzo. El diagnóstico de la personalidad debe utilizarse, sobre todo, para el asesoramiento del deportista y para el control del desarrollo de su personalidad en el curso de su actividad deportiva.

2) *Medición de la estructura de capacidad* en el deporte y para la clase de deporte elegida. En esta categoría se integran todos aque-

llos procedimientos de test, por regla general de rendimientos, con los que se puedan comprender y registrar la estructura específica de la perceptibilidad, la noción del espacio y del tiempo, la velocidad de reacción, la capacidad coordinadora, el sentido del movimiento o de la pelota, o también formas especiales de operaciones cognitivas en clases específicas de deportes. Se trata, esencialmente, de comprender la estructura de las exigencias psicofísicas específicas de cada clase de deporte, con ayuda de los tests más adecuados.

3) *Enjuiciamiento del desarrollo y de la modificación.* Con el fin de poder obtener unas conclusiones finales correctas para el futuro, a partir de los datos obtenidos mediante tests sobre el entrenamiento y la competición, deberán emplearse procedimientos para enjuiciar las fases y grados de desarrollo. Precisamente en el deporte no interesa tanto la situación actual de los rendimientos y del estado físico del deportista como el desarrollo de su capacidad de rendimiento psicofísico. La comprensión de las posibilidades evolutivas del deportista representa un fundamento esencial para el enjuiciamiento de las medidas de entrenamiento que deben aplicarse.

4) *Comprobación de los factores movilizadores e inhibidores en la competición.* La preparación psicológica del deportista por el entrenador tiene el objetivo de estabilizar de tal forma su personalidad que pueda agotarse de forma óptima la potencia del esfuerzo. Para conseguirlo se controlan los factores como la preparación para el esfuerzo, la motivación, el interés y los impulsos, los sentimientos y su temple, la confianza en sí mismo y la dependencia del *stress* durante la fase del proceso general del entrenamiento y, especialmente, durante la competición. Con la ayuda de los tests más adecuados podrá comprobarse cuáles son los factores movilizadores que deben estimularse y estabilizarse en cada deportista, y cuáles los factores inhibidores que conviene anular.

En la 3.ª parte se habla de los métodos con los que se puede lograr la movilización óptima de los factores del rendimiento y la supresión de los factores inhibidores del mismo.

2.5 *Tests deportivomotores*

Para el deporte revisten una gran importancia los procedimientos basados en tests deportivomotores, en forma de tests individuales o de baterías de tests.

Según Ballreich (1970, pág. 19-21), los tests deportivomotores abarcan las siguientes funciones:

1) *Esfera del diagnóstico del rendimiento.* Se desea determinar y conocer de forma concreta el nivel motor individual de capacidad y aptitudes. Esta determinación hace posible una enunciación objetiva sobre el grado relativo de participación de los componentes, tecnomotores, deportivomotores, deportivomotores tácticos y condicionales en la consecución del rendimiento deportivomotor, y constituye una condición necesaria para un asesoramiento intensivo y comprobable en el entrenamiento.

2) *Esfera del diagnóstico del desarrollo.* Aquí se trata de determinar las modificaciones que se producen en las aptitudes y facultades individuales en unos espacios de tiempo definidos. Los resultados se corresponderán con el desarrollo deportivomotor del rendimiento y sus condiciones, de lo que se derivarán conclusiones para la planificación y realización de unas medidas metódicas de entrenamiento.

3) *Esfera de los pronósticos.* Los tests deportivomotores sirven, en esta esfera, para comprobar las aptitudes y capacidad para las diferentes clases de deportes, lo cual es de una importancia fundamental para el asesoramiento psicotécnico deportivo.

4) *Esfera analítico-dimensional.* Analizando las características motrices (aptitudes y facultades) hasta descubrir unas combinaciones de características independientes entre sí (dimensiones motrices) se conseguirá un conjunto corrector concreto y económico, gracias a la reducción de las posibilidades de corrección metódica del entrenamiento adecuando el número eventual de características al de las dimensiones.

5) *Esfera experimental.* En esta esfera se trata de determinar las modificaciones en el grado de expresión de las facultades y aptitudes motrices, de acuerdo con unas condiciones que varíen de forma planificada. Esta determinación hace posible comprobar la eficiencia de las medidas metódicas para los entrenamientos (entre otras, distribución e intensidad de las prácticas, afinación de la capacidad motriz de aprendizaje con el contenido informativo audiovisual de la corrección del movimiento).

Puede encontrarse una serie de ejemplos del desarrollo y de la aplicación de métodos empíricos en la psicología del deporte en Rieder (1975).

Métodos para influir en los procesos y fenómenos psíquico-deportivos

Cuando se trata de los métodos para influir en los procesos y fenómenos psíquicos, se piensa, en primer lugar, en métodos terapéuticos, tal y como se emplean para la anulación de trastornos psíquicos. Pero, ¿qué se persigue con tales métodos en el deporte?

Hasta el momento nos hemos ocupado de los métodos para la comprensión y captación de procesos y fenómenos psíquicos y hemos actuado como si estos métodos no ejerciesen ninguna influencia sobre los sujetos de experimentación. Pero, no es así. Una observación sistemática y el interrogatorio de un deportista sobre su situación psíquica antes, durante y después del entrenamiento y de la competición, así como la utilización regular y habitual de tests específicos sobre los rendimientos, aun cuando sean simples tests deportivomotores, influyen en el deportista. Como mínimo hará el esfuerzo para averiguar algo sobre los resultados de la investigación, y estas informaciones, a su vez, volverán a influenciar su conducta posterior. Por regla general, estas investigaciones diagnósticas tienen como objetivo conseguir material de información para el asesoramiento del deportista tanto con vistas al entrenamiento como a la competición.

Si se piensa en la situación escolar, la observación y la investigación, por motivos puramente científicos, del estilo docente del profesor, no dejarán de afectarle. También él querrá saber qué resultados ha tenido la investigación, modificará su conducta, por ejemplo, reflejará más que hasta ahora en la enseñanza sus formas de conducta.

Al lado de estos efectos no premeditados y casuales de los procesos y fenómenos psíquicos, existe gran cantidad de métodos que consiguen, sobre todo en los deportistas de competición, una mayor estabilidad psíquica y con ella una mejor asimilación de las cargas psíquicas, especialmente las competitivas. En muchas clases de deportes, la preparación física y técnica en el entrenamiento ha mejorado de tal forma que entre dos deportistas igualmente fuertes triunfará el que goce de mejores condiciones psíquicas, el que sepa soportar mejor las cargas psíquicas que le esperan, consiguiendo con ello su rendimiento máximo.

Los métodos de influencia psíquica sirven, sobre todo, para la

estabilización psíquica de los deportistas, con la finalidad de incrementar su capacidad de rendimiento. En el deporte escolar, estos métodos no revestían importancia hasta la fecha.

Las poderosas sobrecargas psíquicas del deportista, especialmente antes de las competiciones, aparecen en forma de:

— *Fenómenos psíquicos,* como inseguridad y labilidad, irritabilidad, merma de la energía, dificultades de comunicación, nerviosismo y falta de concentración.
— *Fenómenos psicosomáticos,* como distonía neurovegetativa, trastornos en el sistema nervioso central, etc.
— *Fenómenos físicos,* como fuerte cansancio, debilidad, fatiga muscular, ansiedad generalizada, falta de apetito.

Hahn (1972) recopiló en cierta ocasión los métodos desarrollados y aplicados de forma incontrolada, sin orden, ni sistema, ni plan alguno, por deportistas y entrenadores, con el fin de reforzar la estabilidad psíquica competitiva. Consiguió la siguiente relación:

1) Sistemas de comunicación verbal: de forma paternal se intenta sugerirle al deportista el valor de la competición, con el fin de anular las tensiones. De forma despersonalizada («Y ahora, a ganar») se intenta contribuir a animarle.
2) Sistemas de sugestión individual: desarrollo de un espíritu de lucha nada específico («Debo vencer»), sin estructuración de funciones.
3) Métodos relajantes y disuasorios: la desviación consciente de la atención de la competición mediante otras ocupaciones.
4) El relajamiento muscular (a veces excesivo) antes de la competición.
5) El ritual de los preparativos para la salida (por ejemplo la meticulosa sucesión de movimientos al quitarse el chandal).
6) Sistemas para la activación de las propias fuerzas: un ritual excitante (por ejemplo los gritos de guerra antes del partido de hockey sobre hielo).
7) Incremento de la agresividad frente al enemigo.
8) Sistemas de la realización vicaria: prácticas mágicas (Si esta mañana..., entonces...), superstición en el deporte.
9) Disminución consciente de la importancia y magnitud de la tarea (empequeñecimiento; Hahn, 1972, pág. 283).

Estos métodos contienen, realmente, una cantidad sorprendente de conocimientos psicológicos deportivos que se han ido obteniendo con el transcurso de la práctica de los deportes.

Conjuntamente con el empleo de medios y procedimientos psicofarmacológicos, la psicología del deporte ha elaborado una serie de métodos o los ha tomado de otras ramas de la psicología, principalmente de la clínica, adaptándolos a las condiciones especiales de los deportistas, con el fin de poder ejercer influencia sobre los fenómenos y procesos psíquicos de aquéllos. Estos métodos tienen la ventaja, respecto a los que acaban de citarse, de que pueden aplicarse de forma planificada, además de conocerse sus efectos. Con cierta seguridad pueden predecirse sus logros y sus fracasos. Como métodos más importantes cabe citar:

1) *Sugestión:* con ayuda de procedimientos de sugestión se logra una regulación activa del tono muscular.

2) *Hipnosis:* en situación hipnótica, al hipnotizado se le dan unas órdenes que deberá realizar en la fase posthipnótica.

3) *Entrenamiento autógeno:* al entrenamiento autógeno, basado en J.H. Schultz, se le considera un método de relajamiento mediante una autolaxitud concentrada. El deportista aprende técnicas autógenas con el fin de poder relajarse antes o durante la competición.

4) *Método progresivo de relajamiento:* este método, original de Jacobson, conduce, a través de fases debidamente escalonadas, hasta un profundo relajamiento; tiene la ventaja respecto al entrenamiento autógeno de que es más fácil de aprender y tiene menos secuelas en el campo vegetativo.

5) *Entrenamiento psicotónico:* este método persigue la influencia psíquica y el dominio de las situaciones de tensión corporal, especialmente musculares. El objetivo consiste en la creación de una actitud corporal total relajada y flexible.

6) *Método del relajamiento-activación:* con este método, cuyos orígenes se encuentran en Pavel Schmidt, se desarrollan, al lado de las fases de relajamiento, las fuerzas psíquicas de activación, tan importantes para el deportista.

7) *Entrenamiento mental:* Si el deportista domina los métodos del entrenamiento mental, si se halla en situación de imaginarse con exactitud e intensidad el curso de unos movimientos sin tener que realizarlos al mismo tiempo, entonces puede incorporar esta ca-

pacidad para conseguir la estabilidad psíquica en los instantes previos a la competición.

8) *Métodos terapéuticos de la conducta:* de acuerdo con los fundamentos de los conocimientos psicológicos del aprendizaje, especialmente con la utilización de técnicas condicionantes, se han desarrollado y aplicado procedimientos que ayudan a ir anulando con el tiempo las conductas no deseadas y las reacciones molestas, así como a la creación de las formas de conducta deseadas.

9) *Insensibilización sistemática:* después de un entrenamiento de relajamiento (por ejemplo entrenamiento autógeno), se representan conscientemente los momentos desencadenadores de ansiedad de los instantes previos o de la propia competición, repitiéndose esta representación durante todo el tiempo necesario en que reine aún la situación de laxitud psíquica, hasta que se hayan perdido sus efectos desencadenadores de ansiedad.

Conjuntamente con los métodos psicológicos para influir en los fenómenos y procesos psíquicos de los deportistas de competición, existen también toda una serie de procedimientos que pueden ser utilizados en otros campos deportivos. De la investigación realizada con pequeños grupos se han elaborado los más diversos métodos de dinámica de grupo, con los cuales se consigue una creciente sensibilización ante los procesos sociales en grupos. Estos métodos pueden aplicarse con éxito a la formación de entrenadores y deportistas.

En Rost (1975) pueden encontrarse métodos de la modificación pedagógica de la conducta que tienen como objetivo la mejora de las conductas docentes, especialmente del estilo de interacción y comunicación entre profesor y alumno, con el fin de lograr las metas pedagógicas previstas.

Es casi seguro que la elaboración de métodos para influir en los procesos psíquicos es algo que todavía está en sus comienzos. En el campo de la psicoterapia, especialmente en la terapéutica de la conducta y de la conversación, durante los últimos años se han producido grandes adelantos en el desarrollo de métodos de influencia psíquica. Con ayuda de los métodos de *biofeedback* recientemente desarrollados es posible influir psíquicamente, en el transcurso de un proceso de aprendizaje, sobre ciertos procesos fisiológicos corporales a los que se suponía sujetos a una dirección de exclusiva autonomía (el ritmo cardíaco, por ejemplo,), es decir, no influenciables voluntariamente. De estas investigaciones psicofisiológicas se

conseguirán en el futuro unos conocimientos más importantes e interesantes para el deporte.

Muchos métodos para influir en los procesos psíquicos requieren, para su aplicación, la dirección especializada de un psicólogo. Una manipulación desacertada puede producir en el deportista trastornos duraderos, que, en ocasiones, son difícilmente superables. Se recomienda aquí la máxima atención y cuidado, lo mismo que en la aplicación no especializada de los tests psicológicos.

4. Resumen

El trabajo científico, el análisis crítico y la utilización de los resultados de la investigación psicológica en el deporte requieren y exigen la previa existencia de unos conocimientos fundamentales de los métodos apropiados.

Entre estos métodos para la comprensión y captación de los fenómenos y procesos psíquicos en el deporte se encuentran:

— La observación en forma de observación de sí mismo y de observación de otros, en forma de observación participante o no participante, la cual puede abarcar desde el registro más o menos casual de unos datos observados hasta la utilización sistemática de hojas de observación estandarizadas. La recopilación objetiva de datos y su evolución crea considerables dificultades, motivadas por los errores específicos de la observación y valoración a los que se halla sujeto el observador.
— El método de la interrogación verbal (entrevista) tiene la ventaja de que se establece una relación directa entre investigadores y sujetos de experimentación. La objetividad de los resultados se resiente, sin embargo, por la generalmente involuntaria pero considerable influencia ejercida sobre el sujeto por el entrevistador.
— El interrogatorio por escrito (cuestionario) es muy apreciado en la psicología del deporte, y la influencia ejercida por el investigador sobre el sujeto, con las consiguientes alteraciones de los resultados son mucho más reducidos que en la entrevista oral, si bien los cuestionarios pueden adolecer de una preparación deficiente. En pocas ocasiones se comprueba su fiabilidad, su validez y su objetividad. Los datos de la encuesta, una vez

registrados, incluso si el instrumento interrogador no ha sido muy idóneo desde el punto de vista científico, poseen para el investigador y el destinatario de los resultados una garantía y seguridad tales que pueden conducir a conclusiones erróneas y peligrosas, precisamente por no haber sido controlados.

— El experimento, en sus dos modalidades de laboratorio y de campo, es el método más importante en la psicología. Sirve para observar, en condiciones controladas, los efectos de éstas sobre un determinado hecho concreto, así como para comprobar las hipótesis existentes respecto al mismo y sus modificaciones. En el deporte son realmente difíciles las investigaciones experimentales, por cuanto los deportistas rehúsan su colaboración, tal vez por miedo a sufrir determinados trastornos en su rendimiento o también por falta de comprensión de la importancia de la investigación psicológica en el deporte. Los experimentos de laboratorio son raramente realizables debido a las condiciones externas en las que se llevan a cabo las actividades deportivas, si se pretenden obtener los fenómenos psíquicos deseados.

— Los procedimientos a base de tests psicológicos, en forma de tests reactivos y proyectivos, prestan gran ayuda al diagnóstico sobre el talento, el rendimiento y la personalidad. En el campo del fomento de talentos y para el asesoramiento individual del deportista se emplean tests psicológicos, pero no de acuerdo aún con su verdadera importancia.

— Los tests deportivomotores se emplean en la esfera del diagnóstico de los rendimientos, en el diagnóstico de la evolución, en el campo de los pronósticos, en el analítico-dimensional y en el experimental, tanto en forma de tests individuales como de batería de tests.

Es creciente la importancia que van adquiriendo los métodos para influir en los procesos y fenómenos psicodeportivos, especialmente para la dirección y la regulación de los procesos psíquicos (psicorregulación) en los deportistas de competición. Para la práctica del deporte son especialmente relevantes los procedimientos basados en la sugestión y en la hipnosis, el entrenamiento autógeno, el relajamiento progresivo, el entrenamiento psicotónico, el método relajamiento-activación, el entrenamiento mental, los métodos terapéuticos de la conducta y la de sensibilización sistemática. En el futuro crecerá la importancia de los métodos terapéuticos de la

conducta, de la desensibilización sistemática y de los métodos de *biofeedback* para el deporte.

5. Bibliografía para estudios ulteriores

Friedrichs, J., *Methoden empirischer Sozialforschung,* Rowohlt, Reinbek 1973 ([5]1976).

Selg, H. y Bauer, W., *Forschungsmethoden der Psychologie,* «Urban Tb.», 121 Kohlhammer, Stuttgart [3]1976.

Volkamer, M., *Experimente in der Sportpsychologie,* Hofmann, Schorndorf 1972.

6. Preguntas

1. ¿Qué métodos se emplean para la comprensión de los procesos y fenómenos psíquicos en el deporte?
2. ¿Qué métodos existen para influir en los procesos psíquicos en el deporte?
3. ¿Existen algunos métodos psicodeportivos especiales?
4. ¿Qué ventajas y desventajas ofrecen los métodos de observación y de interrogación?
5. ¿Qué dificultades son inherentes a la confección de cuestionarios?
6. ¿Qué dificultades existen, en principio, para la utilización de los métodos experimentales en el deporte?
7. ¿En qué condiciones tiene sentido la aplicación de procedimientos con tests psicológicos y deportivomotores?
8. ¿Qué métodos psicodeportivos puede utilizar el profesor de deportes en la escuela?
9. ¿Qué es lo que aboga en favor de que los métodos psicológicos, antes de ser empleados de forma efectiva, deban ser adaptados a las condiciones específicas de la acción y de la experimentación deportivas?

Capítulo IV

FUNDAMENTOS PSICOMOTIVADORES EN LA ACCIÓN DEPORTIVA

Si se entiende el deporte como un campo de acción y de experimentación en el que la persona participa de forma voluntaria (exceptuando el deporte escolar), lógicamente surgen unas preguntas al iniciarse la observación de los componentes psíquicos del deporte:

¿Por qué practican algunas personas el deporte, y por qué existen otras personas que no demuestran ningún interés por él? ¿Por qué se sacrifican y, en ocasiones, se torturan los deportistas de competición, en ocasiones durante años enteros, para poder participar únicamente en un campeonato o en la olimpíada, o también sólo para lograr una medalla de un valor muy relativo? ¿Por qué están dispuestos a asumir posibles daños corporales o trastornos psíquicos, en aras de una fama rápidamente pasajera? ¿Qué es lo que les interesa, les mueve y les estimula para participar el deporte, o qué necesidades satisface la actividad deportiva? Expresado psicológicamente: ¿qué es lo que les motiva para practicar el deporte?

Los conceptos de «interés, deseo, instinto, impulsos, necesidad y ambición» describen lo que en el lenguaje especializado de la psicología se conoce bajo el nombre de «motivación». El motivo y la motivación constituyen la denominación para un «constructo hipotético», es decir, un fenómeno que no puede ser reconocido ni medido inmediatamente, sino que es considerado como efectivo sobre la base de las observaciones de las conductas y de una teoría de la conducta, es decir, una construcción hipotética. Antes de profundizar con más detalle en los problemas tan importantes de la motivación de los rendimientos en el deporte, es necesario exponer algunos conocimientos fundamentales sobre la investigación de las motivaciones.

1. Conocimientos fundamentales de la psicología de la motivación

Una buena visión global de la génesis de los motivos y de los factores que influyen en el desarrollo de los motivos la proporciona Heckhausen, *Motive und ihre Entstehung*, y *Einflussfaktoren der Motiventwicklung* (en Weinert y otros autores, 1974, pág. 133-210).

1.1 *Génesis de los motivos y de las clases de motivos*

La pregunta fundamental de la investigación motivacional dice: ¿Cómo y debido a qué surge de repente una actividad, una acción y un movimiento, y cuál es el objetivo de la acción?

Si se observa la forma de actuar de varias personas en distintas situaciones, puede llegarse a suponer que sus acciones se basan en multitud de motivos y de objetivos. Con el fin de introducir un cierto orden en esta diversidad de objetivos, se han establecido catálogos de las tendencias fundamentales, de los instintos, de las necesidades, etc. Freud creía, por ejemplo, en dos pulsiones, la pulsión sexual y la pulsión de muerte, con lo que pretendía explicar la acción del ser humano. Su alumno Adler añadió la pulsión del poder. Gran parte de las investigaciones psicoanalíticas, de combinaciones de teorías y de procedimientos terapéuticos se ocupaban de la pregunta sobre cómo es posible al ser humano, al enfrentarse con el medio ambiente que le rodea, dominar los instintos y hacerles frente. Mcdougall ha intentado basarse en dieciocho tendencias principales (por ejemplo, tendencia de apelación, tendencia de creación, tendencia de poder), y Murray ha confeccionado una relación con veintisiete necesidades, entre las que cita, entre otras, la necesidad del esfuerzo y del rendimiento, todo con la finalidad de sistematizar los móviles y los objetivos de las acciones humanas.

En la mayoría de las teorías del instinto, se hace una diferencia entre necesidades primarias y secundarias (motivos). Entre las primarias, entre las necesidades inherentes a la persona aparecen las debidas a un trastorno del equilibrio homeostático del organismo, causado por una situación de deficiencia fisiológica. Por regla general, como necesidades primarias se citan siempre el hambre, la sed y la sexualidad, que luego desaparecen si se completa la correspon-

diente acción de consumo y se restablece la situación de equilibrio fisiológico. Todas las necesidades psicosociales así como las específicamente humanas, especialmente aquellas que han surgido gracias a la influencia ejercida por los procesos de aprendizaje y durante el transcurso de la socialización de las necesidades primarias, se denominan necesidades secundarias. Las investigaciones psicológicas recientes sobre las motivaciones han demostrado, sin embargo, que no es demasiado útil la diferenciación entre necesidades primarias y secundarias, por cuanto no existen, posiblemente, en el ser humano necesidades concretas, con objetivo determinado, relacionadas con un objeto, si no existe previamente una experiencia. La situación actual de la investigación de las motivaciones la describe Heckhausen (1974, pág. 141) de la siguiente manera:

«La forma como se comportan unas personas en una situación dada depende, en gran parte, de las especiales condiciones estimulantes de esta situación. Son las probabilidades vividas de los posibles resultados de unas acciones, así como la esperanza de las consecuencias ligadas a ellas, las que motivan una conducta adecuada a una situación determinada; y se escogen y realizan tales acciones por cuanto prometen las consecuencias más positivas (deseadas) o lo menos negativas posibles (indeseadas)... Las diferencias individuales no son casuales, muestran una cierta estabilidad en el sentido histórico de la vida. Con el fin de aclarar estas otras diferencias individuales de la conducta en idénticas condiciones estimulantes de la situación, se emplea en la psicología moderna de la motivación el concepto aclaratorio de *motivo*... El concepto de motivo expresa, por ejemplo, por qué se diferencian unas personas de otras en cuanto a las expectativas generales de éxito o fracaso de sus acciones; lo mismo ocurre con los valores normativos obligatorios para ellas, que intentan alcanzar o conservar; otro tanto sucede con los factores causales preferidos a los que se inclinan para intentar explicar los resultados de sus acciones.

»Para cada situación concreta no existe un motivo propio... Los motivos son, más que nada, unas disposiciones valorativas altamente generalizadas para "situaciones básicas" individuales, que, en último término, se fundamentan en la forma de la existencia humana, por la necesidad del sustento y la conservación de la existencia de acuerdo con unas condiciones vitales dadas. En estas situaciones fundamentales se encuentra el ser humano repetidas veces en el transcurso de su vida. Por ello mismo, los motivos pue-

den considerarse como deseos recurrentes. Uno de esos deseos recurrentes es, por ejemplo, el *motivo del esfuerzo y rendimiento,* el cual ha ido creciendo y configurándose en unas situaciones fundamentales temáticas del rendimiento, posibilitando la autorregulación de una acción supeditada a un objetivo. Los motivos, por lo tanto, no son innatos, sino que son unas disposiciones aprendidas. Ello tiene incluso validez para motivos corporales, es decir, para la satisfacción de necesidades orgánicas, como el hambre y la sed.

»Los *motivos,* por lo tanto, designan las diferencias entre peculiaridades individuales perdurables, que han ido surgiendo durante el desarrollo (ontogenia) de una determinada situación fundamental. Por el contrario, la *motivación* es algo que depende de una situación y de un acontecimiento a corto plazo de tiempo. Con ella se designan los factores y procesos actuales que, en condiciones concretas de estímulo, conducen a unas acciones hasta su finalización. En la motivación aparecen los factores de la situación y de los motivos en una relación de efectos recíprocos. Los factores de los motivos sólo constituyen una parte del acontecimiento motivacional.»

Puesto que suelen confundirse los conceptos de motivo y de motivación, deben subrayarse las consecuencias del concepto de Heckhausen, es decir, los motivos son como unos deseos que siempre retornan, que acompañan al ser humano durante toda su vida.

1. Los motivos no son algo innato, sino aprendido.
2. Los motivos son la sedimentación de experiencias de larga duración y están formados por imágenes sumamente generalizadas de objetivos y de expectativas de acción.
3. Los motivos no conducen directamente a la acción. Primero hace falta que los hagan despertar y los impulsen las condiciones situacionales correspondientes. De esta manera influyen en la motivación momentánea que, por su parte, dirige la conducta.
4. Los motivos empiezan a formarse durante la primera época del desarrollo. Se van consolidando de forma creciente y se convierten en unos sistemas relativamente perdurables, que dirigen la conducta individual.
5. Toda persona posee el correspondiente sistema de motivos para cada situación fundamental con sus estímulos recurrentes (por ejemplo, agresión, poder, ayuda, rendimiento, integración social). La conducta de cada persona se ve afectada, en ocasiones, por la motivación del contacto, la motivación agresiva, la motivación

del poder, la motivación de la ayuda, la motivación del rendimiento. Sólo que la expresión y la orientación que tome aquélla en cada caso concreto dependerá de las particularidades del desarrollo individual de los motivos.

6. De acuerdo con la experiencia, el sistema individual de motivos estará orientado en forma de búsqueda o de prevención, determinado con mayor fuerza por la esperanza de la satisfacción o por el temor a la insatisfacción. De esta forma, todo motivo puede ser dividido toscamente en dos tendencias parciales: la agresión y la inhibición agresiva, la esperanza en un contacto y el temor a ser rechazado, la esperanza de adquirir poder y el temor a perderlo, la esperanza del éxito y el miedo al fracaso. Los individuos se diferencian de acuerdo con la tendencia parcial que en ellos predomine» (Heckhausen, 1974, pág. 147).

1.2 *Importancia del motivo y de la motivación para la acción*

Las acciones humanas fueron ampliamente analizadas en el capítulo II, pero aquí debemos ocuparnos con más detalle de la importancia de la motivación para la acción. Teniendo en consideración que no pueden diferenciarse las acciones según su imagen aparente, sino que es su objetivo el que determina su curso, la motivación reviste una importancia decisiva en la determinación del objetivo de la acción. Se ha intentado ordenar la gran diversidad de objetivos de una acción según un número determinado de categorías, y cada una de estas categorías ha recibido un nombre de acuerdo con la correspondiente motivación. Así, por ejemplo, la categoría con el objetivo «rendimiento» ha recibido el nombre de «motivación del rendimiento».

Existe una *acción de rendimiento,* es decir, una acción motivada por el rendimiento, desde el mismo momento en que aparece una medida de calidad, según la cual el resultado de aquello pueda considerarse como mejor, igualmente bueno o no mucho peor que otro resultado. La acción de rendimiento se produce siempre y cuando se cumplan los siguientes cinco requisitos: «La acción puede (1) conducir a un resultado objetivable, que (2) podrá ser enjuiciado de acuerdo con unas medidas de calidad y de cantidad (en resumen, de acuerdo con unas medidas de aptitud); el actuante puede (3) registrar un triunfo o un fracaso, es decir, la acción no es para él ni

demasiado fácil ni demasiado difícil; el actuante exige (4) al resultado de su acción un determinado grado de aptitud, de cuya realización (5) él, personalmente, con su capacidad y su esfuerzo, se sentirá responsable» (Heckhausen, 1977, pág. 297-298).

Puede hablarse de *acción de contacto* cuando alguien establece un contacto personal con otras personas, promoviendo una unión amistosa y afirmativa, basada en una reciprocidad cordial y llena de confianza. La acción de contacto puede ser reconocida en una gran variedad de formas de conducta social (por ejemplo manifestaciones verbales, mímica, contacto visual, porte corporal, gesticulación).

La *acción del poder* es reconocible en que alguien procura hacer suyas las fuentes del poder con el fin de experimentar ese sentimiento del poder y su prestigio y llegar a sujuzgar de tal forma a las otras personas que éstas se comporten de la forma que ella desea.

La *acción de ayuda* se caracteriza por la que presta el actuante a una persona en peligro para que se salve de esta situación, sin solicitar ninguna recompensa por dicha acción.

La *acción agresiva* tiende a ofender a otra persona, a herirla o a dañarla de alguna forma.

Al analizar la motivación de la acción, debe distinguirse entre el resultado de ella y las consecuencias que del mismo se deriven. El resultado de una acción puede traer consigo, precisamente, las más variadas consecuencias (por ejemplo para la autovaloración, la valoración ajena, el logro de unos objetivos ambiciosos), y el resultado concreto de una acción puede acarrear consecuencias sumamente diversas en diferentes personas (por ejemplo, una nota calificatoria determinada puede producir las más dispares valoraciones propias y ajenas en alumnos diferentes). Por dicho motivo, las consecuencias del resultado de una acción revisten una importancia especial precisamente porque su anticipación representa unos valores estimulantes y que motivan la acción. «Las acciones y sus resultados son la vía para poder gozar o soslayar las consecuencias previstas, según posean éstas valores estimulantes positivos o negativos para el actuante» (Heckhausen, 1977, pág. 297).

Finalmente, se pretende mostrar con un ejemplo concreto cómo puede analizarse una acción de rendimiento según puntos de vista psicológico-motivacionales. Para ello recurrimos el ejemplo del joven que hace un ejercicio de redacción, siguiendo a Heckhausen (1974, pág. 151).

«Pongámonos en el lugar de un alumno que se interesa más por

la asignatura de alemán que por otras asignaturas y que, durante una hermosa tarde estival, piensa en si debe escribir ahora su deber de redacción o por la noche. El tema propuesto le estimula, pero no sabe ni ve aún del todo bien cómo y de qué manera podrá abordarlo. Sabe con seguridad que le costará un esfuerzo. Por otra parte, se siente más bien optimista y ya se imagina cómo se verá afectado por el resultado conseguido; sólo que ¡si ya estuviese listo! Se acuerda de la satisfacción que sintió después de haber escrito la última redacción. También es cierto que fue muy bien calificada. Pero las alabanzas del profesor fueron para él menos importantes que la impresión que causó a determinada compañera de clase. Sus pensamientos retroceden, imaginándose que en un par de horas puede haber logrado escribir la redacción y lo satisfecho que se sentirá de sí mismo. Pero, por otra parte, el hermoso tiempo invita a salir y a estar con los amigos. Quizá pudiera escribir la redacción a últimas horas de la tarde, siempre y cuando le ayude su hermano mayor. Éste siempre tiene buenas ideas. Pero, la redacción no sería entonces totalmente suya, y una buena nota, con la que en todo caso cuenta, no le proporcionaría tanta satisfacción. Cae entonces en la cuenta de que dicha nota podría, incluso, ejercer una influencia sobre la nota del bachillerato. Se decide, finalmente, y se pone a escribir la redacción. Después de algunas horas de intenso trabajo, ha acabado. Lee su redacción y, en realidad, no la encuentra demasiado bien, al menos no como él había deseado. Se siente insatisfecho consigo mismo y deja el trabajo a un lado, después de haberse propuesto volver a trabajar por la noche.»

Heckhausen desarrolla con este ejemplo un modelo de proceso motivador, para lo cual subdivide, en primer lugar, el episodio narrado en cinco partes temporales (véase fig. 6).

Para ilustrar la forma analítica de proceder dentro de cada una de las fases o parte del curso de la acción, se citan a continuación las siguientes puntualizaciones de Heckhausen respecto a la fase de «Invitación» (Heckhausen, 1974, pág. 152):

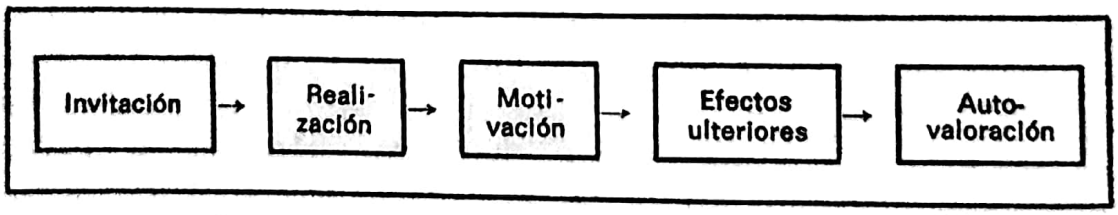


Fig. 6: Partes del transcurso de la acción

«En la fase de invitación cobran toda su relevancia las condiciones estimulantes de la situación presente. En nuestro ejemplo se trata de cuatro *contenidos invitantes* individuales: la redacción debe escribirse, el tema es interesante, tiene un grado medio de dificultad, y es necesario un esfuerzo. Todos estos contenidos invitantes son adecuados para poner en movimiento el proceso motivador (véase la fig. 6 bis).

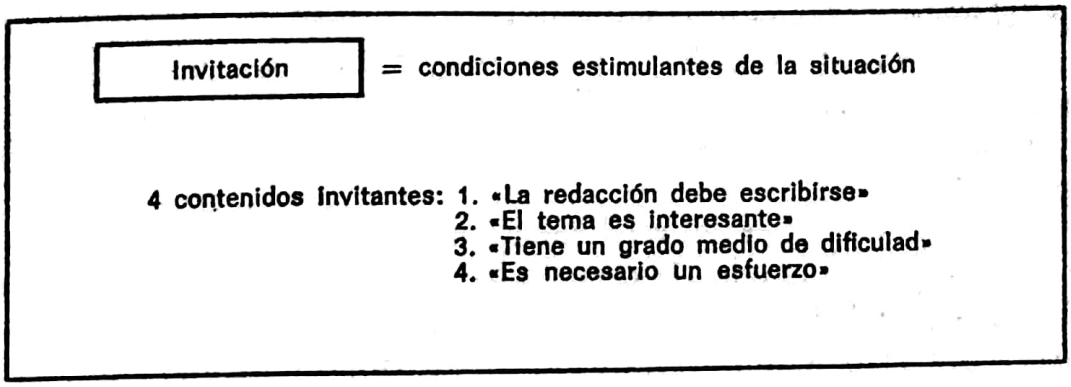


Fig. 6 bis: Condiciones estimulantes de la situación presente

»De esta forma, en el proceso motivador se estimula el motivo permanente de rendimiento de nuestro alumno.»

Como ejercicio podrán analizarse las otras fases del curso de la acción (véase fig. 6) y compararlos, a continuación, con las manifestaciones de Heckhausen (1974, pág. 152ss).

1.3 Evolución y estructura de la motivación del rendimiento

Entre las situaciones básicas anteriormente mencionadas con las que el ser humano se enfrenta durante su vida está también el rendimiento, por el cual debe enfrentarse con su medio ambiente actuando sobre él.

Según Heckhausen, son cuatro las condiciones que deben reunirse para que el resultado de una acción pueda considerarse como un rendimiento:

1. La actividad debe poder tener éxito o fracasar.
2. Las actividades deben poder diferenciarse según su respectivo grado de dificultad.
3. Debe existir una medida previa de calidad, reconocida como válida para todos.

4. El efecto de la actividad debe repercutir sobre uno mismo considerado como persona.

Las investigaciones han demostrado que los niños, a la edad de tres años, ya son capaces de vivencias en materia de rendimiento. Con cuatro años de edad, se reconocen en los niños características individuales en cuanto a motivos, cuando deben escoger entre distintas tareas difíciles. Algunos niños se plantean a sí mismos un elevado nivel de exigencias realistas e intentan incrementar su rendimiento, mientras que otros sólo se concentran en evitar los fracasos.

Como motivación del rendimiento se comprende, por regla general, el empeño que pone la persona para mantener o incluso acrecentar su capacidad en todos los terrenos, considerándose obligada a alcanzar una determinada medida de calidad. El ser humano busca situaciones que impliquen rendimientos o las evita de acuerdo con condiciones específicas y sobre la base de las experiencias anteriores de su aprendizaje, con las que se activa la *esperanza de éxito* o el *temor al fracaso*. Las personas motivadas por el éxito se caracterizan porque se fijan a sí mismas un nivel de exigencias asequible, realista y de tipo mediano, y demuestran además la correspondiente conducta arriesgada. Frente a dichas personas existen aquellas otras motivadas por el fracaso, que se fijan a sí mismas un nivel de exigencias muy alto pero nada realista o también excesivamente bajo, mostrando la tendencia a una conducta sumamente arriesgada o carente de todo riesgo.

Una vez finalizada la acción, las personas motivadas por el éxito o por el fracaso se diferencian además por la valoración que hacen de los resultados. Las motivadas por el fracaso tienen la tendencia a considerar que las causas de haber fallado su rendimiento deben ser atribuidos a su propia falta de talento, mientras que las personas motivadas por el éxito prefieren, por el contrario, atribuirlas a motivos externos o a la insuficiencia en el esfuerzo, explicando así las correspondientes causas (atribución causal). En el siguiente apartado reseñamos los factores determinantes respecto al proceso de la motivación (Heckhausen, 1977, pág. 300-305); en la primera y décima determinantes se hará nuevamente referencia a este problema.

Finalmente, y de forma especial en la literatura pedagógica, se procede a distinguir entre motivación intrínseca (dirigida internamente) y extrínseca (dirigida hacia el exterior). Si un alumno ha sido

motivado intrínsecamente, por ejemplo, para llevar a cabo un movimiento deportivo, su interés se concentrará en el propio movimiento, es decir, desearía poderlo realizar limpia, perfectamente y con éxito. Si, por el contrario, ha sido motivado extrínsecamente, entonces el final triunfante del ejercicio deportivo se convierte para él en un medio para obtener un fin, por ejemplo, para conseguir una buena calificación en un examen. La acción misma y el rendimiento conseguido no poseen para él ninguna importancia, ya que todo su interés se ha centrado en conseguir una buena calificación.

1.4 Determinantes del proceso motivador

Heckhausen (1977) ha resumido en un modelo cinco determinantes de situación y cinco determinantes específicas de la personalidad, a las que haremos breve referencia, por cuanto facilitan una buena visión global del valor concreto que posee la motivación dentro del contexto de las acciones humanas.

Una persona se ve estimulada para actuar por el contenido incitante de una situación, en el que se aproxima la anticipación de aquellas acciones que conducirán al resultado deseado. Los motivos de acción de esa persona influyen a su vez en la calidad y la fuerza de los valores estimulantes de las series de acciones anticipadas, que para esa persona se plasman en resultados aprovechables, en que se esperan ejercer efectos sobre el medio que le rodea, pero también en actividades pesadas, desagradables e indeseadas para poder alcanzar el objetivo previsto. El contenido en esfuerzos de la situación y la propia valoración individual de los valores estimulantes conducen, como resultado, a una tendencia actuante y, con ella, a una motivación que es la que inicia y dirige las acciones. Las determinantes de la situación y las específicas de la personalidad que actúan en este proceso de motivicación las ha descrito Heckhausen (1977) de la siguiente manera:

«1) *Atribución causal:* el contenido incitante de la situación limita las posibilibles causas por medio de las cuales puede verse cómo se configura la acción referida y el resultado previsible que debe producirse. En lo que se refiere a la acción propia, la situación podrá dejar a las intenciones actuantes un amplio campo de acción, desde poder elegirlas libremente hasta la más total obliga-

toriedad... En lo que hace referencia al resultado de la acción del rendimiento, el contenido incitante contiene referencias a la situación, que, a su vez, plantean determinadas exigencias, por una parte a la persona actuante respecto al resultado de su acción... y, por otra parte, muestran cuán fuertes pueden ser los factores externos que influyen en el resultado, especialmente las dificultades, las casualidades, las ayudas o también los impedimentos.

»2) *Norma referencial:* el contenido incitante situacional puede también establecer la norma de referencia, es decir, la medida, con el fin de fijar si los resultados obtenidos de una acción han sido suficientes desde el punto de vista propio y del ajeno. De esta forma, el resultado del rendimiento de un alumno, comparado con la distribución de rendimientos de su clase, podrá ser deficiente (norma referencia social), podrá ser insuficiente (norma referencial objetiva) respecto a la tarea encomendada, y también sobresaliente (norma referencial individual) en relación con sus rendimientos anteriores.

»3) *Estructuración del objetivo según una perspectiva temporal:* la situación puede contener indicaciones de que los resultados de una acción pueden tener consecuencias decisivas para el logro de unas metas superiores. Con ello se ordena el resultado previsible de una acción en una estructuración según la perspectiva temporal del objetivo.

»4) *Expectativa acción-resultado:* conjuntamente con las posibilidades que ofrezcan las consecuencias, el contenido incitante de la situación contiene asimismo indicaciones sobre lo posible que resulta conseguir los resultados de una acción que traigan consigo tales consecuencias. La situación determina cuáles son las dificultades que deben superarse en este camino hacia el objetivo de la acción, con el fin de que se pueda conseguir la consecuencia anhelada. El grado de dificultad determinado en función de la situación establece la expectativa acción-resultado en relación con la propia capacidad de acción.

»5) *Expectativa resultado-consecuencia:* las circunstancias de la situación influyen asimismo sobre la medida en que uno puede confiar en que el resultado conseguido con una acción traiga consigo o excluya ciertas consecuencias deseadas o indeseadas» (pág. 301-303).

Como determinantes específicas de la personalidad, a diferencia de las ya mencionadas referentes a la situación, Heckhausen cita las siguientes:

«6) *Comprensión específica en cuanto a motivos de los contenidos incitantes de la situación:* según las características especiales individuales de los distintos motivos, se determinan específicamente los relativos a la percepción y comprensión (interpretación) de los contenidos incitantes de la situación. Se producen diferencias individuales en la acentuación de aspectos aislados y en el tratamiento de la información.

»Todas las demás determinantes específicas de la personalidad influyen de forma directa en los valores estimulantes de las consecuencias (...)

»7) *Valoración específica de los motivos:* las variaciones de los estímulos dependen, naturalmente, de los contenidos incitantes de unas situaciones en transformación. Pero deben reconocerse las diferenciaciones individuales. Dejando de lado situaciones circunstanciales concretas, los distintos estímulos temáticos se verán determinados por unas valoraciones que corresponderán a la jerarquía dominante de la expresión típica individual de los motivos.

»8) *Tendencias de búsqueda específica de motivos frente a tendencias elusivas:* esta determinante constituye una simplificación de la anterior, concretamente dentro de las clases individuales de contenidos de valores estimulantes. La relación entre la importancia específica de las tendencias de búsqueda y las elusivas ha traído consigo, al menos hasta el momento y de forma casi exclusiva, la investigación de las motivaciones del rendimiento según estas determinantes específicas de la personalidad. Para las personas motivadas por el fracaso, la posibilidad del mismo posee, comparativamente, mayor estímulo que el positivo de un éxito. En las personas motivadas por el éxito sucede todo lo contrario.

»9) *Normas estándar específicas en cuanto a motivos:* a ellos se les atribuye últimamente un papel central en cuanto al valor del estímulo... para la autovaloración. Una de las premisas de la acción para el rendimiento estriba en el grado de aptitud experimentado de forma obligatoria respecto del resultado de la acción previsto como objetivo. (En la discrepancia de los objetivos entre los niveles de exigencias y de rendimientos)..., se expresan las diferencias individuales de acuerdo con la norma estándar relativa al resultado de la acción en relación con la propia capacidad de acción.

»10) *Tendencias atributivas específicas del motivo:* las atribuciones causales de la propia acción y de sus resultados, ya estimuladas por el contenido incipiente de la situación previsible, son modi-

ficadas por las tendencias atributivas específicas del motivo cuando se trata del valor estimulante de las consecuencias esperadas así como —posteriormente— producidas. Los valores estimulantes son tanto más evidentes, en los casos positivos (después de un éxito) y en los negativos (después de un fracaso), cuanto más motivo se crea ver para la atribución del resultado de la acción a unos factores internos en lugar de otros externos (procedentes del exterior). Después del éxito o del fracaso en la acción encaminada a un rendimiento, aparecen las típicas prevenciones en la explicación de las causas.

»De esta forma se han esbozado cinco determinantes de situación y otras cinco específicas de la personalidad. Para cada una de ellas existe la demostración palpable de un valor aclarativo psicológico-motivador, pero no existe aún ninguna investigación en la que todas ellas hayan podido ser reunidas» (pág. 303-305).

Después de estas enunciaciones generales sobre la función de la motivación en el proceso de la acción, nos ocuparemos ahora de las cuestiones que afectan a la motivación en el deporte.

2. Problemas psicológico-motivadores del deporte

El punto de partida para las reflexiones sobre la importancia de la motivación en el deporte ha sido el modelo de estructura pluridimensional de la motivación del deporte desarrollado por K. Feige (1976), en el que se demuestra con gran claridad la complejidad de esta temática.

Feige distingue, en este modelo, las siguientes dimensiones:

1. Un fundamento instintivo. 2. Una unión emocional-afectiva. 3. Una alineación y estabilización sobre la base de las necesidades individuales y sociales. 4. Un refuerzo intelectual. 5. Una decisión de la voluntad orientada de acuerdo con unas representaciones de objetivos y valores.

2.1 El fundamento instintivo de la motivación deportiva

Por esta dimensión comprende Feige la actividad inconsciente sometida al talento, que se manifiesta en su más pura y sugestiva forma en el lactante y en el niño pequeño con su «placer funcional»

(Bühler). Este placer funcional crea, según su opinión, «... *la base vital de la motivación del deporte,* por cuanto en la ontogenia de la estructura propulsora imperan ante todo unas actividades motrices y éstas — especialmente en las pulsiones del juego y del movimiento, pero también en las pulsiones de la exploración y de la imitación — conducen a una gran diversidad de experiencias del movimiento» (Feige, 1976, pág. 3). Esta dominante, presente en la más temprana infancia, de las actividades motrices en la estructura propulsora, se suprime posteriormente tan pronto como se amplían y se diferencian los campos de la acción y de la experiencia, si bien es cierto que la gran motricidad sigue conservando toda su importancia biológica hasta bien entrada la adolescencia, con el fin de desarrollar funciones esenciales del organismo. Si bien en la infancia se ofrece el modelo de la reducción de los instintos, después que una falta de movimiento conduzca a la creación de una tensión instintiva, la cual exige una solución por medio del movimiento, con este modelo no queda clara la creación de una motivación para la actividad específica deportiva. Del placer funcional o de las más elementales necesidades del movimiento no pueden derivarse los diversos motivos de la actividad deportiva, por cuanto esta pulsión no posee una dirección propia y soólo las condiciones internas y externas, una vez averiguadas, conducirán al impulso hacia unas actividades deportivas en unas clases de deporte muy específicas y bajo unas condiciones muy dispares desde el punto de vista organizativo, por ejemplo en el deporte escolar, de competición y popular.

2.2 *La vinculación emocional-afectiva como fundamento de la motivación deportiva*

Todo esfuerzo motor, tanto si se trata de jugar, de practicar, como de rendir, configurar o participar en competiciones, produce unas emociones en el sujeto actuante. Estas emociones están estrechamente unidas con cada una de las acciones del movimiento. En este sentido, Feige escribe: «Los procesos emocionales se hallan integrados en la diversidad de los acontecimientos psíquicos, es decir, actúan positiva o negativamente según las experiencias de placer o de aversión en que se basan, reforzando o rechazando todos los estratos de la personalidad, tanto en el campo de los impulsos como también en el de los procesos intelectuales y del voluntarismo»

(1976, pág. 4). Basándose en los conocimientos teóricos de la personalidad y de la evolución puede suponerse que son precisamente las vinculaciones emocional-afectivas de las vivencias del juego, del rendimiento y de la competición durante la infancia y la juventud las que ejercen una influencia considerable sobre la motivación en el deporte. Las posibilidades que de ello se desprenden, a efectos de desarrollar una motivación del deporte duradera y perpetua por medio de estas vinculaciones emocional-afectivas a los contenidos vivenciales, no han sido reconocidas aún en la medida necesaria como para ser suficientemente consideradas, por ejemplo, en el deporte escolar.

2.3 *Alineación y estabilización de las actividades deportivas sobre la base de motivos individuales y sociales*

«En esta dimensión se mueven la mayor parte de las investigaciones empíricas y fenomenológicas sobre la motivación del deporte. Afectan a aquellas necesidades y ambiciones que ejercen un dominio en la práctica deportiva, o bien que impulsan, refuerzan y estabilizan una actividad deportiva específica... Entre las necesidades individuales que aseguran la existencia y la comodidad del individuo cuentan aquellas que afianzan la independencia así como la autoevolución y la autorrealización. En el deporte se les ofrece un amplio campo de posibilidades para realizarse. Ello tiene asimismo validez para las necesidades sociales, a las que pertenecen todas las formas del autoconvencimiento, de la autoafirmación, de la búsqueda de compañía así como las de la ayuda y del complemento mutuos.

La dinámica de la motivación del deporte:

1. quedará establecida por la jerarquía de las necesidades. Sólo cuando estén aseguradas las necesidades vitales o de superior categoría, aparecerán en primer término las biológicamente menos importantes; 2. la motivación del deporte dependerá de la estructura de la personalidad, sobre todo de cómo y en qué medida se convierten unas necesidades deportivamente relevantes en una característica cardinal dentro de la estructura de la personalidad, y también de cuál sea la tendencia fundamental — la búsqueda o el rechazo de situaciones arriesgadas y peligrosas — que impere en el individuo; 3. si la tensión de las necesidades es importante, dependerá del gra-

do de saturación de las necesidades individuales y empujará... hacia una reconstrucción del equilibrio psicofísico.

El hecho de que la motivación del deporte dependa, ante todo, del medio ambiente es una consecuencia del «carácter de invitación» que poseen las actividades y situaciones deportivas. Este carácter ofrece, por una parte, unas diferencias específico-deportivas, es decir, las cualidades vivenciales especiales que ofrece una clase determinada de deporte poseen el efecto de un estímulo motivacional. Por otra parte, en la acción recíproca entre sujeto y entorno, también desempeña un papel la accesibilidad individual; situaciones idénticas pueden poseer, para personas distintas, un carácter de invitación completamente diferente. Finalmente, el carácter de invitación de las situaciones deportivas se modifica con el grado de saturación de las necesidades, y viceversa: mediante situaciones especialmente estimulantes pueden despertarse e incluso reforzarse necesidades con un elevado grado de saturación» (Feige, 1976, pág. 5).

2.4 *El refuerzo intelectual de la motivación deportiva*

Esta dimensión hace referencia a la visión de la necesidad y utilidad de la práctica deportiva, por ejemplo para la salud y buena forma física en general. A la misma pertenecen también las posibilidades impulsoras de la socialización así como las funciones compensadoras del deporte. Considerando que el refuerzo intelectual de la motivación del deporte requiere previamente un determinado nivel intelectual, es comprensible que dicho refuerzo posea una mayor importancia entre las personas mayores que en los niños. «La dominancia original de las actividades motrices cede, en el transcurso del desarrollo, ante el desplazamiento de los impulsos hacia otros campos de experimentación y de acción, de forma que el fundamento instintivo para la actividad deportiva será siempre más débil y, por ello mismo, sólo podrá asegurarse una motivación efectiva para el movimiento corporal mediante unos conocimientos racionales» (Feige, 1976, pág. 5).

2.5 *Decisiones de la voluntad orientadas a representaciones de objetivos y de valores por su influencia sobre la motivación deportiva*

A esta dimensión pertenecen todas las componentes finales, es decir, las dirigidas hacia un objetivo, para la dirección de la motivación en el deporte.

Por medio de las representaciones de deseos y rendimientos surgen unos objetivos a largo plazo y unos valores superiores basados en los diferentes intereses directamente relacionados con el deporte. Este desarrollo, surgido emocionalmente, se dirige preferentemente hacia unos objetivos especiales, por ejemplo unas tareas motrices difíciles, unos rendimientos sobresalientes, el logro de un elevado nivel de exigencias y la realización triunfal que todo ello comporta. Esta dimensión también hace referencia a la estrecha unión existente entre triunfos y condecoraciones, incluidas las ventajas materiales, lo que conduce a un desplazamiento de las motivaciones primarias hacia las secundarias.

«La fuerza motivadora de las componentes finales depende, por último, de forma decisiva de la importancia que el logro de los objetivos deportivos tenga para la representación valorativa personal. Durante el desarrollo y la creación del mundo valorativo individual dominan los factores exógenos, como son los modelos de conducta, las representaciones de valor y las normas recibidos por medio de la familia, la escuela, el círculo de amistades, pero también de su expresión en la opinión pública.

»Considerando que las medidas de valor que forman su base son divergentes y que están supeditadas a la ordenación jerárquica de los valores, de las oscilaciones y modificaciones individuales, la asignación concreta de la categoría de un objetivo deportivo sólo podrá hacerse en casos aislados en relación directa con un amplio diagnóstico de la personalidad» (Feige, 1976, pág. 6).

Si se quiere ser justo con la problemática del análisis de los múltiples motivos existentes en la práctica deportiva, entonces es necesario considerar la motivación deportiva, en su dependencia funcional, como parte del sistema de una estructura motivacional individual. Debe tenerse entonces en cuenta que la motivación en el deporte queda establecida, por una parte, por las posibilidades específicas del deporte como campo de acción y de experimentación,

pero también, por otra parte, como una nada despreciable influencia ejercida por medio de cohesiones motivacionales específicas de la personalidad, pero que superan ampliamente los límites conocidos. Este análisis, seguramente incompleto, de los fundamentos motivacionales de la acción deportiva, deja constancia de la compleja naturaleza de este campo y de que en la acción deportiva los motivos realmente efectivos no pueden ser plenamente comprendidos formulando las simples preguntas de: «¿Por qué practica usted deporte?», con la inmediata respuesta: «¡Porque me gusta!»

Con esta aseveración queda inmediatamente planteado el problema de la comprensión de los fundamentos motivacionales de la acción deportiva. Al no poder extendernos aquí con mayor detalle sobre los diversos métodos analíticos de los motivos y de las motivaciones, basándonos en una investigación concreta de H. Gabler (1972) sobre la motivación de los rendimientos en el deporte de alta competición pretendemos mostrar cómo se llevan a cabo las investigaciones psicológico-motivacionales y cuáles son los resultados que de las mismas pueden obtenerse.

3. Ejemplo de una investigación psicológico-motivacional en el deporte

Gabler, en su investigación, hace referencia a la teoría sobre la motivación de Heckhausen, en su opinión la más apropiada para aclarar los procesos motivacionales en el deporte y sobre todo en el deporte de competición.

Su investigación se basó en la formulación de las siguientes preguntas:

— ¿Aportan los deportistas de competición una motivación de rendimientos más elevada que los no deportistas y también unas posiciones valorativas específicas que les capaciten para conseguir elevados esfuerzos y también grantes rendimientos, o existen en ellos unas condiciones estimulantes específicas para actualizar el motivo del rendimiento?
— Si éste es el caso, ¿cuáles son estas variables estimulantes específicas y qué importancia revisten? ¿Depende esta importancia, por motivos específico-evolutivos, de la edad, o más bien de la posición del rendimiento individual ya logrado?

— ¿Por qué capacitan precisamente estas variables estimulantes, dentro del medio deportivo, a unos individuos más que a otros, para motivarlos temáticamente para el rendimiento? ¿Cuáles son los factores que han contribuido a crear bajo esas condiciones especiales? Piénsese por ejemplo en las influencias formativas familiares, en el papel desempeñado por unos modelos o los factores ecológicos del medio ambiente (múltiples posibilidades para el juego y los movimientos durante la infancia), en las condiciones concretas para que el carácter específico estimulante, para que el estímulo específico de la situación del deporte competitivo pueda ser plenamente efectivo.
— ¿Está estrechamente unido este motivo del rendimiento perdurable y general a otras motivaciones (por ejemplo, la agresión, la sexualidad)? En caso afirmativo, ¿con cuáles y de qué forma? ¿Existen relaciones entre los motivos del rendimiento y otras dimensiones de la personalidad? ¿Es esencial la estructura de la personalidad para la diferencia existente entre deportistas de competición y no deportistas?
— ¿Cómo se comportan los motivados por el éxito y los motivados por el fracaso en relación con la fijación de objetivos y conductas arriesgadas, teniendo en consideración que es precisamente en el deporte donde unos y otros pueden definirse con toda claridad y son comprensibles para todos? (Gabler, 1972, pág. 54-55).

Durante la investigación de estos problemas tan complejos el autor parte de la base previamente pensada de que los métodos de investigación empleados deben dirigirse de forma pluridimensional, es decir, deben comprender no sólo la siutación motivadora individual sino también y además la referencia social del deportista de competición.

Los efectos motivacionales del rendimiento investigados pueden comprenderse perfectamente, según su punto de vista, mediante la concentración en una de esas clases de deporte que exija al deportista de competición la máxima responsabilidad tanto para el entrenamiento como para la propia competición. Con el fin de poder tener debida cuenta de las posibles acciones recíprocas entre las situaciones motivadoras y los factores específicos evolutivos, Gabler incluye en la muestra escogida a deportistas de competición juveniles y adultos. Paralelamente a algunas muestras de pequeña monta

escogidas al azar, investigó, en primer término, otra formada por: «154 jóvenes y adultos de ambos sexos, nadadores de competición, que sobre la base de la frecuencia de sus entrenamientos y de los rendimientos conseguidos en las competiciones, habían sido escogidos y protegidos por la Federación alemana de natación... La distribución de las edades abarcaba desde los 12 hasta los 16 años de edad, el tiempo promedio de los entrenamientos de este grupo era, en el momento de la investigación, de 15 horas semanales, oscilando entre las 4 y las 42 horas» (Gabler, 1972, pág. 57). Frente a esta verdadera muestra experimental creó otro grupo de control, compuesto por 103 personas, idénticas, de acuerdo con la edad, sexo y formación escolar, a los sujetos de la muestra experimental, si bien ninguna de ellas practicaba ningún deporte, exceptuando el realizado durante la época escolar.

La cuestión más difícil en la investigación de los procesos psicológicos motivadores de un rendimiento corresponde a la elección del procedimiento más idóneo. En principio podría estudiarse y desarrollarse un cuestionario en el que los encuestados pudiesen señalar con una cruz las respuestas adecuadas a la temática del rendimiento, de acuerdo con su propio punto de vista, en respuesta a las preguntas formuladas sobre dicha temática del rendimiento.

Este procedimiento ha resultado ser de poca utilidad, debido, precisamente, a ser sumamente sensible a las interpretaciones subjetivas, a las respuestas consideradas como socialmente deseables y a los resultados dependientes de la persona que dirige el experimento. Por dicho motivo, se utiliza desde la década de los cincuenta un procedimiento proyectivo a base de tests, al que, desde entonces, cabe considerar como el método clásico para la investigación de la motivación. Se trata del test de apercepción temática (TAT) desarrollado por H.A. Murray. Este procedimiento, en su configuración original, servía para el análisis de los motivos individuales, las necesidades, los concictos y acomodaciones. Sobre la base de investigaciones empíricas y experiencias diagnósticas, este test fue perfeccionado, finalmente, por McClelland (1958) y para el espacio cultural alemán por Heckhausen, con el fin de comprender mejor la génesis motivacional, especialmente dentro del campo de la motivación de los rendimientos.

El procedimiento en sí de este test es sorprendentemente sencillo. A los sujetos se les presenta una cantidad de imágenes, por regla general no más de doce, que, en forma de dibujo o de fotogra-

fías, representan escenas cotidianas con, generalmente, una o dos personas. Estas imágenes han sido configuradas de tal forma que insinúan inmediatamente unos contenidos temáticos sobre el rendimiento. Los sujetos reciben una imagen después de la otra, y se les ruega que inventen una historia respecto de cada una de ellas en la que se explique cómo se ha llegado al suceso representado en la imagen, cuál es el acontecimiento representado en ésta y cómo proseguirá esta situación. Al mismo tiempo, estas historias deben expresar las acciones que realizan las personas representadas, sus sentimientos, sus pensamientos, sus imaginaciones, sus esperanzas y sus deseos.

Las historias de las personas se valoran posteriormente de acuerdo con una esquema determinado, y es aquí donde radica la mayor dificultad del procedimiento. Heckhausen ha desarrollado para la serie de imágenes TAT de McClelland y Murray un procedimiento muy práctico para la determinación de la motivación del rendimiento, estandarizándolo luego por medio de una muestra aleatoria de mayor tamaño formada por sujetos alemanes. Como con estas historias lo que se obtiene esencialmente es material cualitativo que sólo es cuantificable en cierta medida, la objetividad de la evaluación se resiente de la interpretación y clasificación subjetivas de las historias basadas en tales imágenes.

Para su investigación, Gabler desarrolló una serie propia de imágenesTAT, con referencia directa al deporte, mientras que la valoración de las historias la realizó de acuerdo con el procedimiento TAT de Heckhausen. A sus sujetos les presentaba seis imágenes, escogidas de tal forma que estimulasen, sobre todo, los contenidos específicamente temáticos del rendimiento y, a ser posible, contuviesen pocos motivos ajenos al mismo. Además, se prestó atención durante la creación de las imágenes para que en los contenidos temáticos del rendimiento estuviesen casi idénticamente representadas las dos tendencias fundamentales: «esperanza de triunfo» y «temor al fracaso». Las imágenes se escogieron de tal forma «... que actualizasen, mediante la representación de diferentes situaciones deportivas (deportes individuales, deportes colectivos; fútbol, atletismo, boxeo, gimnasia en aparatos), los diversos contextos dentro del campo del deporte» (Gabler, 1972, pág. 59).

Para el grupo de control empleaba el test de la personalidad de R.D. Cattell. Este test se basa en un cuestionario en el que los sujetos deben responder a diversas preguntas formuladas sobre su

personalidad. Cattell considera personalidad todo aquello que permite predecir la forma como se comportará una persona determinada en una situación concreta, y su test constituye, por lo tanto, un instrumento para poder describir esta conducta. En una gran cantidad de investigaciones empíricas halló 16 dimensiones descriptivas, que según él, son suficientes para comprender la personalidad. Entre ellos figuran dimensiones como: el optimismo, la satisfacción, la indolencia, la impulsividad, el realismo, la modestia, la pobreza de fantasía, el inconvencionalismo. Este test de la personalidad servía en la citada investigación no tanto para el análisis de las diferencias diagnósticas individuales, sino más bien para determinar si entre los diferentes grupos de deportistas existen diferencias importantes en relación con el perfil de la personalidad.

Para la comprensión de la fijación de objetivos correspondientes al nivel de aspiración se empleó, además, un procedimiento de L. Dorrell que se basa en el método indirecto para la determinación de la motivación del rendimiento, de acuerdo con la diferencia existente entre la autovaloración de las capacidades propias de rendimiento actuales y futuras. Como complemento de este procedimiento se presentó a la muestra un cuestionario en el que se recogían todos los datos referentes a la enseñanza escolar y profesional, la confirmación de los tiempos de ocio y de entrenamiento, el desarrollo de las competiciones, la situación familiar, etc. Además, en la mayoría de los casos se celebró una entrevista individual de 30 minutos de duración.

Es imposible hacer referencia aquí a los resultados individuales de esta investigación, pero citaremos algunos de los más importantes sobre la motivación del rendimiento:

«Cuando la motivación del rendimiento deba entenderse como la voluntad de lograr rendimientos en todas aquellas actividades en las que sea obligatoria una norma de calidad (Heckhausen), podrán interpretarse los presentes resultados de la investigación realizada con nadadores de competición de tal forma que la actualización de una motivación perdurable del rendimiento se produzca por medio de un concurso favorable de condiciones estimulantes y reactividad individual en la actividad deportiva del nadador. Semejante interpretación indica que — por lo menos a primera vista — entre los componentes de la muestra apenas existen quienes se dediquen a esta actividad deportiva para compensar tendencias neuróticas más o menos conscientes, por por ejemplo ha asegurado Steinbach, y

que tampoco existen unas características específicas de la personalidad que les haya conducido al deporte de competición. Los nadadores y las nadadoras de competición juveniles y adultos no son —como lo demuestran los presentes resultados— inseguros en sí mismos, ni emocionalmente frágiles, ni introvertidos, ni temerosos, tal y como podría suponerse si se parte de la base de que sólo sobre el fundamento de una estructura anómala de la personalidad son posibles os más elevados rendimientos deportivos. Los grandes resultados deportivos son, al parecer, posibles sin el mecanismo psíquico de la compensación. Sin embargo, los nadadores de competición no se caracterizan tampoco por una acrecentada estabilidad emocional y autosuficiencia, como ha sido afirmado por Neumann (1957), Kocian (1970) y Seist (1974). Más bien se confirma una personalidad establecida por la norma, en cuya estructura se actualice, de forma especialmente intensa, el motivo de rendimiento, sobre todo a través de estímulos específicamente favorables, que procederán, por ejemplo, de la familia, del grupo de entrenamiento, del entrenador o de la propia atmósfera de rendimiento de la asociación... Se demostró incluso que, sobre todo los nadadores y nadadoras de más edad, se hallaban en condiciones para pensar de forma crítica sobre sus experiencias, expresándose, sin presión externa, favorables a la actividad deportiva desempeñada. En este aspecto no se confirmó la hipótesis de muchos sociólogos de que son especialmente las personas jóvenes las que practican el deporte de competición con el fin de satisfacer unas esperanzas de rendimiento exigidas por la sociedad, o de que son las represiones y las tensiones las que determinan profundamente su actividad deportiva. Pero la base de esta investigación no confirmó estos detalles. Otro tanto cabe decir respecto de la afirmación de que el deporte de competición sólo trata de copiar unos modelos de conducta afines al trabajo, en el sentido de una compensación. (Puede partirse de la base) de que en los nadadores y nadadoras el motivo del rendimiento, preferentemente determinado por el triunfo, se actualiza en el contexto con otros distintos motivos sobre la base de una estructura media de la personalidad. Se ve estimulado por las condiciones de situación y las experiencias individuales en las vivencias de éxito y fracaso, en las situaciones de placer y de desencanto. Esta motivación representa un proceso cuya actualización puede ser perfectamente aclarada con el siguiente ejemplo. Un joven ingresa, a instancias de su familia, en un club de natación en una fase de su desarrollo

en la que todavía está fuertemente identificado con las valoraciones temáticas del rendimiento propias de los miembros de su familia; la natación, el contacto con el agua le agradan, el triunfo en el grupo le estimula, el aliciente de la tarea encomendada por el entrenador, unido al posible grado de consecución de los objetivos fijados gracias a sus propias aptitudes, refuerzan su motivación; el reconocimiento social, el riesgo y la aventura de la competición, los contactos sociales con otros grupos, las vivencias de los viajes, la tendencia a mantener la ventaja obtenida frente a los demás, finalmente y, en ciertas condiciones, la idea de poder aprovechar quizá sus éxitos deportivos en sus futuras actividades profesionales con visos positivos de índole económica: todo ello son variantes posibles que podrán ir surgiendo a lo largo de su evolución como nadador, una detrás de otra, conjuntamente y de forma individual según los puntos de referencia y su importancia, pero que también se modificarán individualmente de forma diferente.

»Las diferentes condiciones de estímulo, las experiencias de los entrenamientos y competiciones como variantes activadoras de las motivaciones de rendimiento surgidas durante la infancia no es necesario que permanezcan sin consecuencias: podrán, posiblemente, crecer en intensidad y modificar también su estructura, según las circunstancias. Sólo una investigación transversal podría demostrar si realmente se produce esta modificación y cómo. Semejante investigación transversal, es decir, la repetición de la investigación con la misma muestra escogida al azar, tendría que partir de este punto. Los resultados obtenidos hasta el momento de la investigación realizada con esta muestra específica —y por lo mismo, sólo para ella son válidas estas afirmaciones— no parecen confirmar precisamente que al final del desarrollo deportivo se hayan producido tantas modificaciones características de la personalidad como para que pueda hablarse del deportista como de un tipo *sui generis*» (Gabler, 1972, pág. 91-93).

Al hacer un resumen de los resultados de las investigaciones, teniendo en consideración los conocimientos generales de tipo psicológico-motivacional sobre el problema de la actualización del motivo del rendimiento con referencias persona-medio ambiente, Gabler expone las siguientes conclusiones:

«Puede partirse de la base de que el motivo del rendimiento se desarrolla a partir de la motivación perdurable del mismo y de ciertos precursores, como, por ejemplo, de la función del placer,

de la "alegría por el efecto" de unas acciones o incluso del "querer hacerlo uno mismo" durante el transcurso de la infancia y sobre todo en los enfrentamientos con las conductas de los padres y hermanos, con los modelos en la guardería, con los compañeros de juego, con el profesor y con los compañeros de clase, con los camaradas de juegos y de ocio. Hasta el ingreso en el club de natación (en la muestra investigada a la edad media de 9,4 años de edad) y hasta el comienzo de la natación de competición (en el grupo investigado a la edad media de 11 años de edad) se han estabilizado ampliamente la fuerza y la estructura de lo más característico del motivo del rendimiento. Por dicho motivo, puede seguirse suponiendo que la influencia del motivo del rendimiento a partir de esta edad en lo esencial sólo es posible de forma indirecta en el camino de la actualización.

»Este proceso de actualización transcurre interindividualmente de forma muy diversa, esepecialmente según la expresión en la personalidad del motivo del rendimiento como disposición perdurable para la motivación y la actividad, caracterizada en lo esencial por las dos variables "esperanza de triunfo" y "temor al fracaso" y según la diversidad respectiva de las condiciones estimulantes de la situación; la propia motivación actualizada del rendimiento se ve influenciada por otras disposiciones individuales, como por la necesidad de un contacto social (tendencia a la relación social), la necesidad de poder, la agresividad, la búsqueda de ventajas de tipo económico (tendencia a la adquisición), la necesidad de vivir alguna aventura, bien sea mediante una participación activa o pasiva, o también la necesidad de un enfrentamiento corporal...

»En los nadadores de competición, dentro del marco de estas disposiciones individuales, debe tenerse en consideración el placer en el enfrentamiento con la propia corporeidad. Sólo basándose en la misma puede explicarse que se considere afirmativamente el duro y cotidiano entrenamiento por parte de la mayoría de los participantes, por constituir una cualidad completamente propia de una experiencia; mientras que los nadadores jóvenes se identifican predominentemente de forma indiferenciada con su corporeidad, por lo que muy pocas veces se ven obligados a superarse en el entrenamiento y en la competición (lo que quizá tampoco sean capaces de hacer de idéntica manera) — a ellos "les gusta simplemente" —, en los nadadores de más edad se ensancha cada vez más la pequeña diferencia existente en principio con respecto a la propia corporei-

dad. Para ellos, la superación del "rechazo" corporal se convierte en una lucha constante con los propios sentimientos, aspiraciones y necesidades condicionadas externamente. Se acepta afirmativamente esta lucha por entenderla como un medio para alcanzar el logro del objetivo, aun cuando también pueda independizarse: "Necesito este entrenamiento riguroso; si consigo superar una debilidad y alcanzo el objetivo previsto en el entrenamiento, cuando me coloco luego debajo de la ducha —completamente agotado, pero también relajado— entonces todo ello representa para mí cada vez una autoconfirmación placentera, que me satisface plenamente."

»El proceso actualizador de las motivaciones perdurables del rendimiento, es decir, el proceso de la motivación, se ve influenciado esencialmente por situaciones variables, condiciones de entrenamiento, grupo de entrenamiento, conducta del entrenador (estilo de dirección), estímulo en la labor de entrenamiento, grado de posibilidad subjetiva de triunfo, efecto producido por unos modelos, apoyo y esperanzas de la familia hasta los efectos producidos por la prensa, la radio y la televisión» (Gabler, pág. 94-96).

4. Aspectos metodológicos de la investigación psicológico-motivacional

Si en la investigación sobre la motivación del rendimiento en el deporte de competición a que se ha hecho referencia se han logrado unos resultados importantes y no sólo limitados al deporte de competición, otras investigaciones muestran, por el contrario, que en este tema es siempre sumamente difícil poder captar y comprender la gran diversidad de factores motivacionales que existen y analizarlos correctamente. Incluso si las preguntas formuladas en las investigaciones psicológico-motivacionales sobre el deporte aparecen como muy simples (por ejemplo, ¿por qué practican algunas personas el deporte con tanto entusiasmo durante su tiempo libre y otras personas no?, o también ¿por qué se sienten los alumnos más motivados por determinadas clases de deporte, por ejemplo, el fútbol, y rechazan otras?), con harta frecuencia el desarrollo de un método adecuado de investigación y la interpretación de los datos se presenta como un obstáculo muy difícil de salvar.

No siempre se dispone de un test para la captación y comprensión de las componentes motivacionales del rendimiento (como

en la investigación de Gabler). Además, la capacidad de aplicación de los TAT para la determinación de la génesis individual de motivos y, sobre todo, los procedimientos formales de valoración para medir los motivos no han dejado de tener sus detractores. La mayor parte de las investigaciones psicológico-motivacionales en el deporte se hacen por medio de entrevistas o cuestionarios confeccionados por el propio investigador para poder aclarar sus problemas. A los deportistas se les interroga, más o menos directamente, sobre sus motivos, deseos, esperanzas, intereses, expectativas, acomodaciones, etcétera. A partir de las respuestas recibidas se espera poder comprender la estructura de motivos subyacente y poder así llegar a predicciones válidas sobre la conducta.

Partiendo de la base del reconocimiento de que muchas personas no son plenamente conscientes de sus propios motivos, deseos, necesidades, acomodaciones, etc., de forma que difícilmente facilitarán una respuesta adecuada, con ello se demuestra lo incierto y problemático del interrogatorio directo. Como alternativa se ofrece otra forma más indirecta del interrogatorio, en la que se encarece a la persona correspondiente que indique cuál es la importancia que para ella reviste una situación temática del rendimiento previamente indicada, y cuál sería su conducta durante la misma. El contenido que debe ser enjuiciado es, en estos casos, algo sencillo, unas situaciones sobre acontecimientos y acciones habituales para toda persona. La valoración individual de la manifestación adelantada (ítem) se produce de acuerdo con una escala (procedimiento de graduación) de valores, que contiene diferentes grados de aprobación o rechazo. Si una persona enjuicia unos ítems concretos como si fuesen suyos propios, entonces podrá comprobarse, basándose previamente en el análisis del ítem y en la comprobación analítica de los factores que componen el cuestionario, si existen una determinada estructura de motivos y una clase de expresión concreta de los mismos.

Conjuntamente con otros factores, una de los principales puntos débiles de este procedimiento radica en que no puede indicarse con seguridad si una persona se comportaría realmente de tal forma en una situación activa verdadera y si enjuiciaría la misma como lo había indicado anteriormente en la televisión. Es dudoso que en una situación deportiva concreta de rendimiento los procesos motivacionales del mismo vayan a seguir el mismo curso previamente pronosticado en el cuestionario.

Queda, finalmente, el método de la observación directa de la conducta. A la vista de cómo se prepare o se lleve a cabo una acción, de qué acciones se realicen hasta el final y cuáles se interrumpan, de cómo se valora el resultado de una acción y cuáles serán las consecuencias para la conducta siguiente inmediata, y también con ayuda de un análisis exacto de las condiciones de la situación, del curso de las acciones y de la conducta expresiva de la persona, podrán comprenderse los procesos motivacionales que ejercen una real efectividad sobre la acción, sin estar supeditado únicamente a las respuestas de una persona.

En la práctica se emplea, por regla general, una combinación de diferentes procedimientos, en cuyo caso y en no pocas ocasiones desempeñan un papel decisivo los puntos de vista económicos. Las observaciones diferenciadas de la conducta de varias personas durante un espacio de tiempo prolongado son, lógicamente, más costosas que la confección y la valoración de cuestionarios. Todos los investigadores insisten en la necesidad, expresada por Gabler, de llevar a cabo investigaciones durante un espacio de tiempo prolongado (investigaciones transversales), con el fin de poder captar y comprender las modificaciones que se producen en la estructura de los motivos; pero en la práctica fracasan todas estas investigaciones debido a la falta de constancia de los investigadores y de las personas investigadas, y también a la falta de los medios económicos necesarios.

Señalamos, por último, que muchos conocimientos psicológico-motivacionales, especialmente en materia de rendimiento, proceden de investigaciones experimentales realizadas en laboratorio con grupos específicos de personas, por ejemplo, con niños o estudiantes de psicología.

Hasta qué punto cabe recurrir a las teorías psicológico-motivacionales desarrolladas sobre la base de los resultados de esas investigaciones para aclarar y comprender las acciones deportivas es algo que deberán demostrar los futuros estudios psicológicos sobre el deporte. Para la investigación fundamental psicológico-deportiva, el primer paso consistiría en elaborar procedimientos adecuados para la comprensión de los procesos motivacionales en el deporte o bien en adaptarlos de la psicología.

5. Problemas psicológico-motivacionales en el deporte escolar

Los problemas de motivación desempeñan, sobre todo en el deporte escolar, un papel importante ya que el profesor de deportes no trata con deportistas altamente motivados para el rendimiento, sino con alumnos que se ven forzados a participar en la práctica obligatoria del deporte escolar. El profesor debe considerar que no todos los alumnos se interesan de la misma manera por la práctica deportiva, por la clase de deporte ofrecida y por la forma de la enseñanza metódico-didáctica impartida.

Pero, el profesor de deportes desea «motivar» a sus alumnos para que practiquen deporte y, si se toma en serio este objetivo, intentará despertar el entusiasmo de sus discípulos de tal manera que también lo sigan practicando de forma activa fuera de las horas de clase de la época escolar. Para ello es imprescindible tener en consideración que el objetivo esencial de la enseñanza deportiva moderna se basa en el desarrollo y en el fomento de una motivación permanente para la práctica deportiva. El interés por la actividad deportiva no debería limitarse, únicamente, a la época escolar, tal y como aún sigue ocurriendo entre muchos jóvenes. Debe seguir interesando a todas las personas como campo de acción y de vivencias durante toda la vida, conservando siempre su atractivo.

No pueden darse con seguridad normas de validez general ni tampoco instrucciones sobre las formas de actuar aptas para desarrollar unas motivaciones óptimas para la participación en la enseñanza deportiva. Para ello son demasiado diferentes las condiciones concretas en que se lleva a cabo la enseñanza del deporte. Además, se corre siempre el peligro de que se rechacen tales instrucciones sobre la forma de actuar, por considerarlas irreales, idealizadas y totalmente alejadas de la práctica.

Sin embargo, con el fin de señalar al menos la dirección y las condiciones fundamentales que debe ofrecer la enseñanza del deporte, a continuación se expondrán algnuas conclusiones muy concretas. Se recomienda estudiar atentamente estas explicaciones y que a continuación, se recapacite sobre ellas para saber qué consecuencias se derivarán de la práctica de la enseñanza deportiva, y también los efectos que las diversas actividades producirán en las personas que participan directamente en la misma (especialmente los profesores y alumnos).

En las explicaciones sobre la importancia de la motivación para la acción quedó claramente demostrado que la anticipación de las consecuencias del resultado de aquélla poseía un elevado valor estimulante que motivaba para a acción. El objetivo de la persona que actúa consiste, precisamente, en gozar o evitar las consecuencias de sus actos.

El objetivo del profesor de deportes, si pretende motivar a sus alumnos para que lo practiquen activamente, consistirá en crear unos valores estimulante, atractivos y positivos para, a ser posible, todos sus alumnos. El quehacer deportivo y sus consecuencias deben resultar tentadores para los alumnos.

Para realzar los valores estimulantes pueden emplearse medidas relacionadas con la organización de la propia escuela y de la enseñanza, que dependen en muy diferente medida de las decisiones del propio profesor.

5.1 *Medidas relativas a la organización de la escuela*

1) Una oferta lo más variada posible dirigida a los grupos de rendimiento y de afición, para satisfacer los intereses y preferencias individuales sin que se produzcan unos rendimientos demasiado costosos tanto por exceso como por defecto de demanda.

2) Gran flexibilidad en la oferta de nuevas clases de deporte y en la introducción de nuevas formas de movimientos y ejercicios. Debería otorgarse la preferencia a los movimientos y ejercicios porque no están tan orientados hacia el deporte de competición y pueden practicarse también durante el tiempo libre con un mínimo de aparatos.

3) Las instalaciones deportivas deben estar construidas y los aparatos deportivos configurados de tal forma que posean un elevado valor estimulante e incitante para la práctica del deporte.

4) Teniendo en cuenta que la enseñanza del deporte constituye, para la mayoría de los alumnos, una compensación de la carga unilateral psicofísica de las restantes asignaturas, aquélla no debería figurar en el plan de estudios como algo supletorio, sino ocupar el lugar apropiado en la actividad docente que resulte más favorable desde un punto de vista psicológico-didáctico.

5) A partir del sexto o séptimo año escolar surgen posibilidades de impartir una enseñanza que abarque varias asignaturas (*team-*

teaching), en la que podrán desarrollarse las relaciones existentes entre el deporte y las restantes asignaturas, como, por ejemplo, entre deporte y música (música popular, baile y gimnasia), deporte e historia (importancia histórica de las olimpíadas e historia del pensamiento deportivo, del movimiento gimnástico, etc.); deporte y sociología (importancia social del deporte); deporte y arte (estética, el movimiento como centro de la expresión artística); deporte y biología (el cuerpo humano en la zona límite de su capacidad de rendimiento); deporte y física (la biomecánica, la física aplicada, el deporte como exponente de las condiciones vitales físicas del ser humano).

5.2 Medidas relativas a la organización de la enseñanza

Es en las medidas de organización de la enseñanza donde el profesor de deportes poseerá una mayor libertad de decisión. No sólo podrá decidir en el sentido de establecer unos determinados valores estimulantes, sino que también tendrá la posibilidad de contribuir a que los alumnos comprendan el auténtico significado de los procesos motivadores. Podrá hacer referencia a los efectos de estímulo y también a los de rechazo que traen consigo las consecuencias anticipadas de los resultados de una acción deportiva, de forma que su situación motivadora y sus condiciones sean mejor reconocidas. Al mismo tiempo, podrá ampliar también las posibilidades de estímulo, para lo que fomentará las diferentes formas de la acción (acción motivada para el rendimiento, para el contacto, para el poder y para la ayuda) en la enseñanza del deporte.

1) *Acción de rendimiento:* La acción motivada por el rendimiento desempeña en el deporte un papel central. El valor estimulante se basa en el resultado anticipado de haber comprobado, mediante la acción deportiva, la aptitud propia, de haber mejorado las habilidades sensumotrices y, en comparación con otros, o con uno mismo, haber logrado antes un mejor resultado deportivo. Con el fin de crear un valor estimulante en esta clase de motivación para todos los alumnos, el profesor deberá ocuparse de que puedan experimentar verdaderamente triunfos o fracasos. La tarea encomendada no debe ser excesivamente difícil, pero tampoco demasiado fácil, más bien debe ofrecer una dificultad de tipo medio, por cuanto

en este caso es mayor el estímulo para solventar el problema. Además el resultado del rendimiento debe poder comprenderse objetivamente y no estar supeditado a una interpretación exclusivamente subjetiva. Si no puede medirse el resultado sino tan sólo juzgarlo, el profesor procurará que los alumnos, de acuerdo con su edad, participen en este proceso de valoración. Después del triunfo o del fracaso de un esfuerzo, el profesor debería ayudar al alumno para que éste llegue a una conclusión propia que pueda ser motivadora de la acción de un nuevo rendimiento (atribución causal). Precisamente los alumnos orientados hacia el fracaso tienen la tendencia a atribuir sus fallos a su falta de talento y aptitudes deportivas. Esta clase de atribución conduce, en última instancia, al desinterés por el deporte, al creer el alumno que, a pesar del elevado esfuerzo realizado, no podrá aportar resultados satisfactorios de una acción, de forma que a través de sus acciones sólo podrá conseguir consecuencias negativas. En este caso, el profesor debería explicar al alumno, convenientemente y de la forma más clara, posible, las relaciones que existen entre talento, aprendizaje y rendimiento, deberá mostrarle cómo podrá reconocer por sí mismo sus propios adelantos y mejoras en el aprendizaje, y deberá, finalmente, averiguar y fomentar en el alumno los puntos claves de sus aptitudes, para que las consecuencias de sus acciones deportivas vuelvan a resultarle atractivas.

2) *Acción de contacto:* Una y otra vez se resalta el hecho de que el deporte es un campo social de acciones y vivencias. Muchos resultados deportivos no son producto de un esfuerzo aislado, sino del realizado por un grupo, logrado mediante la compenetración entre los miembros de un equipo. La práctica del deporte podrá ofrecerle al alumno, dentro y fuera de la escuela, un estímulo especial al poder establecer contacto con otras personas, además de encontrar en el equipo o en la asociación el reconocimiento basado en unas buenas relaciones recíprocas. El profesor podrá fomentar estos alicientes introduciendo en la enseñanza del deporte formas en que éste se practique en grupo, al mismo tiempo que fomente con sus clases la cooperación. Concretamente, a los alumnos retraídos o con problemas de adaptación social, el deporte les ofrece una plétora de posibilidades para el establecimiento de contactos que aún no han sido debidamente reconocidas ni empleadas en la práctica. La formación del equipo, la asignación de unas posiciones determinadas, la observación mutua y la corrección de los movimientos

con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje, y la introducción de nuevos métodos de sensibilidad para la coordinación de los movimientos corporales propios y ajenos constituyen algunas de las medidas que pueden implantarse en la escuela sin mayores dificultades. Pero sólo reciben el valor estimulante deseado si el profesor conoce a fondo los procesos motivacionales y psicodinámicos que se desarrollan durante estas acciones, pudiéndolos reforzar de acuerdo con las determinantes específicas de la personalidad y de la situación correspondientes al proceso de la motivación.

3) *Acción de poder:* También en el deporte la acción de poder desempeña un papel nada despreciable. Un alumno que posea buenas aptitudes deportivas y alcance un elevado nivel de conocimientos y habilidades sensumotrices, siempre se halla en peligro de hacer valer este «poder» delante de la clase y ante los condiscípulos con menos talento. Intentará, por ejemplo, en las elecciones de equipos, atraer hacia su persona a los otros condiscípulos e influenciarlos de tal modo que incrementen su prestigio, para lo que interpretará la victoria de todo el equipo como si, por ejemplo, la hubiese logrado él solo. Concretamente, los alumnos que no consiguen resultados aceptables en otras asignaturas pero que en el deporte muestran sus aptitudes, aprovechan con frecuencia dicha actividad como medio para demostrar su poder y para acrecentar su prestigio.

Podría exigirse que el profesor hiciese todo lo que estuviere en sus manos para impedir estas acciones de poder, incluso en los casos en que mermase el interés de algunos alumnos por el deporte. Pero si se consigue dirigir la acción de poder de tal forma que no se realice a costa de los restantes alumnos, para los que el deporte perdería interés, también dicha acción de poder posee sus facetas favorables. Para algunos alumnos, el deporte es el único campo de acción en el que se sienten fuertes y apreciados por sus condiscípulos.

4) *Acción de ayuda:* También la acción de la ayuda es importante en el deporte. En determinados ejercicios peligrosos es indispensable su prestación. Además, los alumnos pueden ayudarse mutuamente mediante la observación y corrección recíprocas de movimientos, favoreciéndose entre sí durante el aprendizaje sensumotriz. En los deportes por equipos los miembros del mismo se ayudan mutuamente para eliminar los errores y las debilidades.

Pero también lo contrario de las acciones de ayuda, es decir, las acciones agresivas, podrá constituir para ciertas personas un ali-

ciente de la práctica del deporte. Según las normas están permitidas ciertas formas de conducta agresiva que en las restantes facetas de la vida serían castigadas. También se tolera la transgresión de las normas dentro de ciertos límites, en determinadas clases de deporte, de forma que las acciones agresivas raras veces tienen consecuencias desagradables para el agresor. Si en el deporte escolar aparecen acciones agresivas inequívocas es entonces misión del profesor hacer ver a todos los participantes el proceso psicodinámico de su creación, atrayendo su atención hacia los valores no agresivos pero estimulantes del deporte.

El hecho de que el profesor pueda motivar realmente a todos sus alumnos para que practiquen el deporte en la escuela, fuera de ella y después de la época escolar, no dependerá únicamente de sus conocimientos sobre los procesos motivadores y sus aptitudes para aplicarlos en la enseñanza deportiva. Sólo si el propio profesor está verdadera y auténticamente interesado por el deporte y está capacitado para demostrar este interés a sus almunos, fundamentándolo debidamente, conseguirá motivarlos para el deporte. Los conocimientos científicos suministran las ayudas necesarias para la realización y el logro de los objetivos previstos, pero no unas recetas.

6. Resumen

Cuando se observa que algunas personas practican el deporte y otras no, entonces parece ser que esta actividad ofrece al deportista unas condiciones estimulantes especiales que le incitan a desarrollarla. Se siente motivado para practicar el deporte, porque se han creado en él unos factores motivadores en forma de disposiciones valorativas altamente generalizadas que establecen una relación de acción recíproca con los factores de una situación deportiva. Según la frecuencia de las experiencias individuales, todo sistema individual de motivos se orienta hacia una búsqueda (esperanza de una satisfacción) o hacia una evasión (temor a la insatisfacción).

Teniendo en cuenta el importante papel que debe desempeñar la motivación en la fijación de objetivos para la acción, podrán distinguirse en ésta las siguientes formas basadas en sus correspondientes formas motivadoras: acción de rendimiento, acción de contacto, acción de poder, acción de ayuda y acción de agresión.

El curso de las acciones puede analizarse con la ayuda de un

modelo de proceso motivador, compuesto por las fases de invitación, motivación, realización, autovaloración y consecuencias de la acción.

La motivación del rendimiento constituye una forma muy importante de motivación deportiva. Se trata del esfuerzo que debe realizarse para mantener e incluso acrecentar las propias aptitudes en todos los campos en los que sea obligatoria una norma determinada de calidad.

El proceso de motivación se pone en movimiento por medio del contenido estimulante de la situación y de la importancia individual que se le concede al valor del estímulo, siendo determinado por cinco factores de situación y por cinco factores específicos de la personalidad.

La motivación para la práctica del deporte es múltiple y puede entenderse, según Feige, con ayuda de las dimensiones del fundamento instintivo, de la unión emocional-afectiva, de la alineación y la estabilización sobre la base de unas necesidades individuales y sociales, refuerzo intelectual, y la decisión de la voluntad orientada hacia representaciones valorativas y de objetivos. Las investigaciones científicas sobre la motivación en el deporte exigen el empleo de complicados métodos de interrogación y de observación de las conductas, así como la utilización de procedimientos a base de tests psicológico-motivacionales y psicológicos de la personalidad.

Una de las principales funciones del deporte escolar, es decir, motivar a los alumnos para que lo practiquen de forma permanente, sólo podrá desempeñarse si se llevan debidamente a cabo las necesarias medidas de organización en la escuela y en la enseñanza. El profesor deberá llamar la atención del alumno respecto de los efectos estimulantes y de rechazo que producen las consecuencias anticipadas de los resultados de una acción deportiva, de forma que estén capacitados para poder reconocer mejor su propia situación motivacional y sus condiciones. Podrá, asimismo, ampliar las posibilidades de estímulo, para lo que incitará a la comprensión y visión de las diferentes formas de acción, como acción de rendimiento, acción de poder, acción de contacto y acción de ayuda en el campo de la enseñanza deportiva.

7. Bibliografía para estudios ulteriores

Hecker, G., *Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Sportunterricht*, en: «Die Leibeserziehung», 4, 1969.

Heckhausen, H., *Leistungsmotivation und Sport,* en *ADL-Kongress «Motivation im Sport»*, Hofmann, Schorndorf 1971, pág. 25-40 (con otros artículos sobre el tema de la motivación en el deporte).

Lenk, H., *Notizen zur Rolle des Sports und der Leistungsmotivation in einer zukünftigen Gesellschaft,* en «Die Leibeserziehung », 3, 1971, 82-87.

8. Preguntas

1. ¿Qué es lo que se entiende por motivo y por motivación?
2. ¿Qué relaciones existen entre el motivo y la acción?
3. ¿En qué condiciones se vive el resultado de una acción como rendimiento?
4. ¿Qué formas de motivación del rendimiento pueden distinguirse?
5. ¿Cómo pueden determinarse la clase y la fuerza de las motivaciones del rendimiento?
6. ¿Afectan los distintos fundamentos de la motivación en el deporte, según Feige, a todas las personas por igual en cualquier condición o sólo en casos determinados?
7. ¿Cómo pueden explicarse los resultados de Gabler sobre la motivación en el deporte de competición, basándose en los fundamentos de la motivación del deporte según Feige?
8. ¿De qué forma pueden influir las condiciones educativas familiares en la motivación del alumno en la enseñanza del deporte?
9. ¿Qué relaciones existen entre la motivación de los alumnos en la enseñanza del deporte y el estilo docente del profesor?

Capítulo V

EL APRENDIZAJE COMO PRESUPUESTO PSICOLÓGICO DE LOS RENDIMIENTOS DEPORTIVOMOTORES

1. La importancia del aprendizaje en la vida humana

Con el tema «El aprendizaje como presupuesto psicológico de los rendimientos deportivomotores», ya se establece la premisa de que los rendimientos deportivomotores no existen de forma simple ni se producen mediante procesos de maduración en el organismo, sino que sólo aparecen si han ido precedidos de un proceso de aprendizaje. Partiendo de una situación en que todavía no se sabe algo, el camino más o menas penoso del aprendizaje lleva hasta la situación de «saber», del dominio del movimiento.

Todo el mundo sabe que los movimientos no son lo único que debe aprenderse, sino también todas las demás aptitudes que la persona necesita para vivir, para enfrentarse activamente con el medio ambiente que le rodea y para conseguir sus objetivos.

En realidad, el ser humano se caracteriza precisamente, en relación con el animal e incluso frente a unos parientes históricamente comunes por sus orígenes, los primates (por ejemplo los chimpacés), por pertenecer a una especie que llega al mundo muy incompleta y sin dominar apenas habilidades. Cuando nace, sólo domina algunas formas de conducta (como, por ejemplo, mamar, asir cosas, algunos movimientos reflejos de la marcha) en forma de procesos circulares reflejos, no aprendidos sino innatos, y que, en parte, se pierden durante la evolución de la infancia. Este deficiente equipamiento de rendimientos innatos de la conducta tiene la desventaja de que el ser humano, sin ayuda ajena, no es capaz de sobrevivir; pero, también tiene la ventaja de no encontrarse ligado a unos condicionamientos previos del rendimiento, pues con la ayuda del aprendizaje puede

conseguir una adaptación máxima a las cambiantes condiciones medioambientales. Una vida en condiciones ecológicas muy variadas, así como con una rápida evolución técnica y social tal como la vivimos en nuestro tiempo, sólo es posible sobre la base de una gran capacidad de aprendizaje y de disposición para el mismo; es decir, por una parte, capacidad para desechar formas habituales de pensar y de conducta aceptando unas nuevas, compaginando la acción propia con las mismas; ello significa, también, la predisposición a innovar y a aceptar las molestias de todo nuevo comienzo y los riesgos de un final todavía incierto.

Es muy estimulante analizar los problemas macrosociales, es decir, los problemas de la sociedad, así como los problemas microsociales de cada una de las personas en los aspectos de la capacidad de aprendizaje y de la disposición para el mismo. Partiendo de dicho punto de vista podrían explicarse y entenderse ciertas formas de conducta colectivas e individuales que parecen incomprensibles.

En una época en tan rápida transformación como la nuestra ya no es un lujo intelectual más el disponer de capacidad y buena disposición para el aprendizaje, sino una necesidad absoluta (ejemplos actuales: cambios profesionalese, reducción del paro obrero mediante la movilidad profesional y personal).

2. Análisis psicológico de los procesos de aprendizaje

Puede definirse el *aprender,* de forma general, como una modificación relativamente perdurable de las posibilidades de la conducta por medio de la experiencia.

La capacidad para aprender es algo que deben poseer todos los seres vivientes, por cuanto la misma es necesaria para sobrevivir, adaptándose activamente a las transformaciones de las condiciones medioambientales.

Si se habla de predisposición psicológica para el aprendizaje, se hace referencia a los procesos psíquicos que lo condicionan, lo acompañan e influyen sobre su resultado. La psicología docente es, por dicho motivo, un campo muy importante de la psicología y de la pedagía, ya que, si no se consideran debidamente los factores psicológicos, no puede explicarse ningún proceso de aprendizaje, porque éste, y especialmente su planificación, realización y el control de los procesos a él inherentes, constituyen el tema central de los esfuerzos pedagógicos.

V. El aprendizaje como presupuesto psicológico

Las experiencias cotidianas y la autoobservación nos muestran que el aprendizaje no es fruto de la casualidad, sino que está sometido a normas y leyes, es decir que, según determinados premisas, el esperado cambio de conducta puede producirse con más rapidez y en otras condiciones con más lentitud. Lo aprendido puede olvidarse, pero también puede refrescarse, suprimirse y modificarse por otros procesos de aprendizaje. Para la ciencia del aprendizaje se formula inmediatamente la pregunta:

¿Se rige el aprendizaje por unas leyes determinadas? Estas leyes y normas, ¿hasta qué punto son generales, es decir, independientes de condiciones concretas? ¿Pueden trasladarse estas leyes del aprendizaje a otros sectores del rendimiento específicas del rendimiento en el aprendizaje?

El estudio de las diferentes formas del aprendizaje y especialmente el análisis de sus fundamentos psicológicos y de las condiciones de nuestra conducta es precisamente tan complicado porque sobre ellos existen puntos de vista teórico-científicos y análisis teóricos y empíricos muy dispares, y porque el aprendizaje resulta ser en todos los campos del rendimiento un proceso condicionado por multitud de factores. Es cierto que el aprenderse de memoria los vocablos constituye un proceso cognitivo primario, y se exigen rendimientos cognitivos (rendimientos memorísticos especiales), pero los procesos motivacionales y emocionales (es decir, el interés, la situación sentimental y la disposición anímica) influyen decisivamente sobre el proceso de aprendizaje y sus resultados. Aprender a lanzar con puntería e intención un penalty hacia un lugar determinado de la portería de fútbol, o a nadar en estilo *crawl,* son, en primer lugar, procesos motores. Pero observado con mayor atención, se verá que se trata de un fenómeno sensumotor en el que la perceptibilidad y el movimiento siguen procesos aferentes y eferentes que se entrecruzan de forma circular. Además, al lado de los procesos motivacionales y afectivos, en la preparación de los movimientos y su realización intervienen otros de índole cognitiva.

Cuando se habla, por tanto, de aprendizaje cognotivo, verbal, motor, social, etc., no se hace más que señalar el *centro de gravedad* del mismo y del rendimiento. El proceso del aprendizaje responde siempre a causas e influencias multifactoriales.

3. Teorías del aprendizaje

Nuestros conocimientos sobre el aprendizaje y la modificación del comportamiento humano y animal recibieron un fuerte impulso gracias a los experimentos realizados por los behavioristas (analizadores del comportamiento), y especialmente por J.B. Watson (1925), E.C. Tolman (1932), C.L. Hull (1943) y B.F. Skinner (1938 y 1973), que, basándose en los resultados obtenidos por los fisiólogos de los reflejos, sobre todo por I.P. Pavlov (1927), por medio de investigaciones experimentales consiguieron descubrir las leyes generales del aprendizaje en la conducta.

Los behavioristas rehusaban ocuparse, por considerarlo carente de rigor científico, de los pensamientos, los sentimientos, las experiencias y similares manifestaciones subjetivas de sus sujetos de experimentación, ya que ellos preferían analizar las conductas observándolas objetivamente y registrándolas exactamente, con lo que se encontraban y debían basarse únicamente en la observación exacta y en el registro de los procesos del movimiento. Todo lo que se produce y realiza en el interior de la persona que aprende durante el proceso de aprendizaje debía ser captado y comprendido mediante comparaciones entre las situaciones estimulantes y las reacciones de las conductas registradas. Pero dichas reacciones se componen no sólo de procesos fisiológicos sino sobre todo de movimientos corporales.

Pavlov (1927) había descubierto que en el enlace reflejo entre un estímulo (por ejemplo la comida) y una reacción del organismo (por ejemplo la salivación del perro), la reacción también podía desencadenarse gracias a un estímulo que hasta ese momento fuera neutro, siempre y cuando éste se presentara durante un tiempo suficiente en el mismo momento que el antiguo estímulo. De esta forma, un estímulo hasta entonces neutro se transformaba en condicionado, que era entonces el que desencadenaba la reacción. La nueva combinación estímulo-reacción obtenida por esta vía, el denominado *condicionamiento clásico,* puede extenderse a otros condicionantes estimulantes (generalización estimativa), puede circunscribirse a unos pocos estímulos (discriminación de aprendizaje) y puede suprimirse mediante un proceso de contracondicionamiento.

Una forma diferente del aprendizaje es la que se produce por la vía del *condicionamiento operante.* En este caso debe aclararse

cómo se configura una reacción todavía no existente en el repertorio de comportamientos del ser viviente. Si se conoce la reacción final deseada, se refuerzan todas las que apunta en dirección deseada, es decir, se recompensa la reacción correspondiente al objetivo de la conducta durante tanto tiempo como sea necesario para que se configure plenamente el comportamiento buscado. El condicionamiento clásico y, sobre todo, el operante aparecen con tanta frecuencia en la vida cotidiana que fácilmente podrían escogerse múltiples ejemplos de su efectividad.

Si bien con el condicionamiento operante se ha descrito también una posibilidad para la creación de nuevos comportamientos, no por ello deja de surgir la pregunta de si con ello se explican realmente todas las posibilidades de modificación de la conducta. Sobre todo Skinner (1953 y 1973) se ha interesado muchísimo por un análisis exacto de los comportamientos, investigando la situación en la que se crea una reacción, la propia reacción y los amplificadores que de la misma resultan en sus acciones recíprocas. Distingue entre conducta formada de forma contingente, que obedece a una paulatina diferenciación entre la ampificación y la extinción, y una conducta normativamente dirigida, que descansa en la adopción consciente de unas normas y su aplicación a la regulación de los comportamientos.

Si bien en un trabajo realizado por Holland y Skinner (1971) la evolución de la configuración de la conducta se aclara con el ejemplo del entrenamiento para el salto de altura y también en los trabajo de Skinner se encuentran muchas e interesantes aportaciones a la aclaración del aprendizaje motor precisamente para el deporte (véase también Simons y Krause, 1977), sin embargo, no han podido aprovecharse debidamente estos conocimientos para el análisis de los procesos motores y deportivomotores. Únicamente Ungerer (1971) hace referencia a Skinner en su *Theorie des sensomotorischen Lernens*. Para profundizar más en la teoría del aprendizaje de Skinner se recomienda el trabajo de Angermeier ([2]1976) *Kontrolle des Verhaltens*.

Pero, como lo demuestra constantemente la experiencia cotidiana, no todo el aprendizaje puede fundamentarse en procesos condicionadores, porque sería sumamente penoso y pesado, además de lento en demasía, tratar de aprender todas las complejas reacciones de la conducta de acuerdo con el principio del ensayo y del error, con la esperanza de encontrar, después de una gran cantidad de in-

tentos, un movimiento que tenga la dirección correcta y que, además, pueda ser reforzado. Bandura (1963 y 1976) demostró que se pueden aprender casi de golpe las más complejas formas de comportamiento con sólo observar la conducta de otra persona. La conquista de una nueva forma de comportamiento puede obtenerse por el camino del aprendizaje por observación, en cuyo caso la auténtica realización dependerá también de los factores motivacionales, especialmente las especulativas de unas consecuencias positivas, negativas o neutras de la conducta. Importante es el *aprendizaje por observación* (también denominado aprendizaje por modelo o aprendizaje imitativo) para aprender las formas de comportamientos sociales y para el proceso de la socialización. Pero también en muchos sectores del aprendizaje motor y deportivomotor está abocado el sujeto a la observación de un «conocedor», que ya domine la forma de movimiento deseada y consiga el rendimiento deportivo.

Especialmente los tres efectos principales formulados por Bandura sobre los modelos observados e imitados son importantes en el deporte con relación a los aprendices:

1. El repertorio de comportamientos de un individuo se amplía. Un alumno que no haya recibido nunca una clase concreta de deporte o no lo haya practicado jamás, por no conocerlo, observa a los otros deportistas, ve cómo realizan los movimientos, imita ese comportamiento dinámico y amplía de esta forma su repertorio de conductas, aprendiendo, con todo ello, nuevas habilidades motrices.
2. Se reprimen o liberan las tendencias ya existentes en un individuo a unos comportamientos determinados. Un deportista observa, por ejemplo, que en su clase de deporte sólo puede alcanzar rendimientos estimables si lucha con más dureza, de forma más agresiva y dinámica, porque los modeos deportivos, los mejores deportistas en esta clase de deporte, siguen precisamente este comportamiento. De esta forma, mediante la observación de unos modelos aprende a liberar determinadas formas de conducta y a evitar otras.
3. El comportamiento observado sirve como resorte para una reacción previamente aprendida. Un deportista que ingresa como nuevo en un equipo de fútbol observa primero cuáles son las costumbres de juego (por ejemplo, técnicas y tácticas) de sus futuros compañeros de juego. Basándose en estas observacio-

nes surgen determinadas reacciones para unas conductas, aun cuando ya las dominase.

Queda por comprobar si por la vía de la observación y de la imitación se pueden aprender o dominar con relativa rapidez formas de comportamiento altamente complejas, especialmente las de tipo social.

En las teorías analíticas de la conducta (behavioristas), al aprendiz se le suele considerar un sujeto pasivo. A la persona que aprende le ocurre algo, es decir, se ve condicionada o reforzada, imita las formas de comportamiento de otras personas y en él mismo se producen enlaces asociativos. A este punto de vista se opone otro diferente, según el cual no es la conducta de la persona que aprende lo que debe analizarse, sino los procesos cognitivos que controlan, dirigen y planifican dicha conducta.

El *principio cognitivo* en la psicología del aprendizaje parte de la base de que el sujeto elabora de forma *activa,* es decir, estructura, organiza y relaciona entre sí toda una constelación de estímulos que surgen debido a su parecido con antiguas experiencias de aquél. La percepción y la elaboración del conjunto de estímulos obedece a las leyes generales de la configuración y de la organización (leyes gestálticas o configurativas), que son ampliamente estudiadas en la psicología de la *Gestalt* (véase Wertheimer, 1957). La organización y estructuración de todo el material estimulativo, activamente elaborado por el sujeto, sirve para imponer cierto orden a la gran cantidad de informaciones que constantemente se reciben. El aprendizaje se produce cuando el sujeto, enfrentado a una situación nueva para él, con los problemas anejos a ella, se ve obligado a solucionarlos mediante su comprensión de las condiciones y leyes naturales más relevantes y estructurales. Meditar, planificar, comparar, combinar, reconocer, centrar y modificar estructuras son, junto con otros procesos cognitivos, necesarios para la comprensión y conquista de nuevos conocimientos y para hacer posible de esa forma la superación de nuevas situaciones y la realización de nuevas formas de comportamiento.

La psicología cognitiva investiga los procesos de aprendizaje, analizando la aceptación y la estructuración cognitiva de los etímulos, ocupándose además de los problemas de la atención, del recuerdo a corto o largo plazo, de la organización del material para la memoria, de la acumulación de informaciones procedentes de los diferentes

canales sensoriales (informaciones visuales, acústicas, táctiles, cinestésicas), de la comprensión de conceptos y juicios, de la abstracción, del desarrollo de las operaciones del pensamiento y de las estrategias cognitivas en su influencia sobre el aprendizaje, y, por último, intenta comprender los procesos psíquicos para la solución de problemas, especialmente cognitivos (véase Posner, 1976, y Neisser, 1974).

En época muy reciente se han ampliado, los conocimientos disponibles hasta ahora con representaciones de modelos cibernético-psicológico-informativos (Klix, 1971). Para el aprendizaje de habilidades sensomotrices en el deporte, ha sido sobre todo Ungerer (1971) el que ha empleado modelos cibernéticos aclaratorios, de los que nos ocupamos con más intensidad.

Antes de investigar con más detenimiento el aprendizaje motor y los problemas psicológicos que surgen durante el aprendizaje y el perfeccionamiento de los rendimientos deportivomotores, debemos hablar de algunos aspectos fundamentales del mismo proceso y que están estrechamente unidos a las teorías del aprendizaje que hemos tratado.

4. Pensar y aprender

Al tratar el tema «pensar y aprender» surge la pregunta de cómo puede conseguirse que el sujeto, utilizando de forma óptima los procesos de aprendizaje, no sólo capte, comprenda y conozca, sino que además sea capaz y esté dispuesto a *pensar* de forma independiente, productiva y crítica. Huelga subrayar aquí la importancia del pensamiento, a diferencia de la simple acumulación de conocimientos, y sobre todo la importancia que tiene para la vida la *forma de pensar productiva, orientada a la solución de problemas,* en este mundo en cambio constante. Durante mucho tiempo se creyó que la solución de problemas más que con el aprendizaje estaba relacionada con el talento. Pero por medio de recientes investigaciones se ha demostrado que la manera y la forma como se representa un problema para hallar su solución desempeña un papel principal, porque depende de cómo se aplican los antiguos conocimientos y experiencias para resolver el problema y cómo se soluciona. Debe considerarse que los dos factores más importantes que determinan el proceso de conocimientos que se debe emplear para la solución del problema, es de-

cir, el «hallazgo» y la «comprensión», se pueden enseñar y aprender los dos. La capacidad para solucionar problemas mediante el hallazgo de nuevas respuestas dependerá mucho de la clase de enseñanza y, sobre todo, de si el que enseña emplea métodos que alienten o repriman la transferencia. Pero, ¿cóomo pueden elaborarse procedimientos de aprendizaje que estimulen las transferencias? Mediante investigaciones psicológicas se ha mostrado que la comprensión de los rasgos estructurales de un objetivo es mucho más importante que conocer unos detalles o saberse de memoria unas fórmulas. Un aprendizaje con comprensión puede ser considerado también como el ejercicio de «organizar y estructurar» una tarea. Una vez que haya aprendido el alumno a organizar y a estructurar, estará en condiciones de aplicar los métodos de solución de problemas que haya aprendido a todos aquellos que ofrezcan rasgos estructurales comunes con los ya conocidos.

Si bien el problema de configurar la enseñanza de tal forma que se pueda conseguir un máximo de pensamientos productivos es más difícil en todas las demás asignaturas que en la del deporte, no por ello deja de desempeñar un papel importante para la participación cognitiva en los rendimientos deportivomotores. En el análisis de los principios fundamentales generales para la enseñanza de una forma de pensar productivo-creativa se han obtenido las siguientes conclusiones:

— las respuestas deben buscarse y hallarse por uno mismo, en vez de aprenderse;
— es más importante la adquisición de unas aptitudes (pensar, aprender) que acumular materias de forma masiva;
— el miedo y la tensión en los exámenes no son apropiados para favorecer una enseñanza libre, que se refuerce a sí misma,
— la tolerancia del ser individual estimula la predisposición para exigir más del pensamiento,
— el «hallazgo» o el «procedimiento genético» en cuyo curso no se teme provocar conflictos cognitivos, discrepancias y otras confusiones, son, a la larga, mucho más efectivos que las elegantes soluciones extraídas de los libros de texto.

5. Predisposición y aprendizaje

Hoy en día no puede abordarse el tema del aprendizaje sin hacer referencia al problema de en qué medida el comportamiento y su rendimiento son fruto de la predisposición o del aprendizaje. El estudio de este problema ha pasado ya al dominio de la cultura general, sin que por ello se conozcan suficientemente, por regla general, las posiciones fundamentales teóricocientíficas y, sobre todo, los resultados empíricos de las investigaciones.

En la presente introducción, este tema sólo puede tocarse con brevedad.

Para los esfuerzos globales formativos y didácticos que lleva a cabo la humanidad, es de la mayor importancia saber si los rendimientos observables del ser humano, es decir, sus rendimientos cognitivointelectuales, idiomáticos y sensumotores se deben primordialmente a factores innatos o son fruto de un aprendizaje.

¿Es el ser humano pasivo por naturaleza, una *tabula rasa,* una «masa informe de arcilla, que sólo gracias a la influencia del medio ambiente cobra forma, se configura y se desarrolla? ¿Es posible hacer, con los métodos de enseñanza apropiados, de todo lactante un persona «tonta» o «inteligente», un «inválido del movimiento» o un «genio del movimiento», un «delincuente» o un «santo»? J.B. Watson, el fundador del behaviorismo, defendió precisamente esta opinión.

La opinión contraria mantiene que, si bien es cierto que el ser humano nace de forma incompleta y que es mucho lo que tiene que aprender, no es menos cierto que los fundamentos esenciales del comportamiento son innatos. El equipamiento genético no sólo indica el color del cabello y la forma de la nariz, sino también la inteligencia y, sobre todo, la personalidad global.

El enfrentamiento giró y sigue girando no en torno a la cuestión de «innato» *o* «aprendido», sino sobre el problema de qué parte del rendimiento que debe ser comprendido se incorpora mediante el aprendizaje y qué parte se debe a la predisposición.

No se puede aquí profundizar con detalle en los métodos de la genética humana, especialmente en las investigaciones sobre los gemelos sobre la estadística familiar ni tampoco en los procedimientos de estudio psicológico-hereditarios.

Los conocimientos científicos existentes sobre este tema, pueden resumirse de la siguiente manera:

«La "inteligencia" y el "talento" han demostrado poseer una estructura tan compleja, que hasta el momento apenas puede confiarse en descubrir los "genes" responsables de una y otro» (Roth, 1971, pág. 24).

La delimitación de las partes hereditarias y medioambientales en la configuración de una característica especial de un rendimiento es algo difícil de conseguir. En todo caso, puede comprobarse cierta estabilidad medioambiental de las características, es decir, que una cualidad concreta o una característica determinada para una rendimiento muestra cierta estabilidad frente a las diferentes influencias medioambientales. Así, por ejemplo, en gemelos hereditariamente idénticos, la independencia de la inteligencia frente a las influencias medioambientales es el doble de fuerte que en los gemelos hereditariamente distintos, si se les separa inmediatamente después del nacimiento. Pero ello no significa, de ningún modo, que en cada caso aislado esta resistencia contra las influencias del medio ambiente no pueda ser vencida mediante medidas específicas (por ejemplo, por medio de un entrenamiento concreto, sistemático).

Resultado: La dotación genética desempeña, indiscutiblemente, un determinado papel durante el desarrollo de un rendimiento, pero no puede asegurarse nada sobre la magnitud de su participación respecto a los factores condicionados por el aprendizaje, ya que unos y otros se entrelazan de forma muy compleja.

6. Madurez y aprendizaje

Un problema más lo constituye la relación existente entre la madurez y el aprendizaje. El ser humano no se halla en condiciones para aprender en cualquier momento todo aquello que pueda ofrecérsele. Antes deben finalizar unos procesos concretos de maduración, si se quiere que el aprendizaje se vea coronado por el éxito.

Roth (1971, pág. 26) opina lo siguiente: «En primer lugar, debe preguntarse qué parte del comportamiento humano surge (sin aprenderlo) de unos *procesos puros de maduración*. Podría pensarse que los procesos genéticos configuradores del crecimiento y de la madurez van mostrando, uno tras otro, un comportamiento preformado durante el transcurso del desarrollo, y que el inicio de estas formas de conducta y de rendimiento, así como la disponibilidad de las mismas, no predisponen a creer que para ellas se precisen expe-

riencias ni aprendizaje. Sin duda alguna, en el ser humano existen... algunos rendimientos sensumotores, cuyo desarrollo depende en gran medida de la maduración durante los primeros años de vida: asir objetos, sentarse, estar de pie, andar, etc. Otros ejemplos son que el niño pequeño puede triturar alimentos sólidos tan pronto como le salen los dientes, que puede caminar tan pronto como avanza la osteogénesis de las piernas que le permiten mantenerse en pie sin recibir daño alguno, y que puede escribir tan pronto como se produce la inervación de la musculatura para ejercer movimientos delicados. (Osteogénesis = formación de la osamenta.) Si bien es cierto que este rendimiento y su correcta realización dependen del aprendizaje, el ámbito de posibilidades de la conducta viene determinado en tal medida por los resultados de la maduración que uno siente la tentación de trasladar también este modelo procedente del desarrollo psicomotor al desarrollo intelectual, buscando una predisposición específica de maduración para unos rendimientos cognitivos.»

Más adelante se afirma: «Esta idea de predisposición para el rendimiento condicionada por el desarrollo y dirigida por los procesos de maduración, incluso en el campo de lo psíquico, constituyó durante mucho tiempo la idea directriz decisiva de la psicología del desarrollo. La enseñanza, la educación y la pedagogía hicieron suya esta idea directriz, y no en pequeña medida porque parecía corresponder a sus experiencias cotidianas. Impartir una enseñanza de acuerdo con una escala de edades, de acuerdo con unas fases y unos niveles de desarrollo, etc., se convirtió en uno de los principios más importantes de la didáctica en todas las asignaturas y para la configuración de la totalidad del plan de estudios» (Roth, 1971, pág. 26-27). Los resultados de las investigaciones más recientes señalan que los factores de crecimiento y de predisposición condicionan de manera importante la disposición y capacidad de rendimiento, que aumentan con la edad, pero a medida que el niño crece, lo hace también la importancia del aprendizaje.

«Se empieza a aprender desde los primeros instante de la vida y ese proceso se convierte en algo fundamental pues el niño se encuentra constantemente en su medio ambiente y «asimila» en su enfrentamiento con él. En virtud de este elemento cultural básico, el individuo adquiere un repertorio fundamental de formas de conducta y de motivos, que es muy diferente de un estrato social a otro y de una cultura a otra. En este desarrollo «sin dirección» resalta

la educación escolar como desarrollo «dirigido»; pero, a los dos les corresponden, por principio, unos procesos de aprendizaje comparables. Cuanto más complicados, complejos y abstractos sean estos procesos de aprendizaje, tanto más dependerá su superación de la calidad de lo que se haya aprendido antes y que sirve de preparación a estos procesos de aprendizaje posteriores, de forma que, basándonos en nuestros conocimientos actuales, podamos afirmar, de forma más decisiva que antes que, para que se desarrolle la capacidad superior de aprender y pensar de una persona, la continuación del aprendizaje dependerá con mayor fuerza y de forma demostrable del aprendizaje anterior, sobre todo de la calidad de los conocimientos adquiridos, más que de la predisposición o de la madurez» (Roth, 1971, pág. 27).

Se considera que la predisposición y la madurez son factores que «... facilitan o dificultan el aprendizaje, que contribuyen a que los procesos de éste se cumplan con mayor rapidez o mayor lentitud, que permiten unos rendimientos determinados con esfuerzos más o menos elevados (Roth, 1971, pág. 28). Los rendimientos observables ya no se consideran el resultado de un complejo constituido por la predisposición, la madurez y los factores del medio ambiente, sino el *resultado acumulado de los procesos de aprendizaje precedentes*. Los procesos precedentes de un aprendizaje, que se inician con el nacimiento, determinan, por tanto, con mayor fuerza que todo lo demás el rendimiento observado de un aprendizaje.

Un problema más, importante también, en este contexto lo constituye la cuestión de la secuencia del aprendizaje y de las leyes invariables. Con ello se hace referencia a la realidad de que el aprendizaje siempre se desarrolla a partir de unos esquemas previos relativamente sencillos hasta alcanzar unos rendimientos cada vez más complejos. Por este motivo, un niño siempre aprenderá primero a hablar y más tarde a leer, a contar primero con cifras y sólo más tarde con letras; aprenderá primero historia y luego a leer libros, etc., considerándose hoy en día estas secuencias más como unas series sucesivas y constructivas de un aprendizaje de *dependencia especializada* que como resultado de madurez, determinados psicológicamente. Si bien se ha prescindido de hablar de fases de madurez por los que se debe pasar antes de poderse poner en marcha los procesos de aprendizaje, y si en lugar de ellos se habla de series de aprendizaje de dependencia especializada, de todo ello no se han extraído aún las consecuencias pedagógicas: ... «de que a toda per-

sona que aprende se le puede enseñar todo, a cualquier edad. Sigue existiendo una estructura escalonada, pero relativizada y cada vez más dependiente de la *ordenación según la importancia estructural especializada de los procesos de aprendizaje* que de las ofertas de madurez. Esta organización estructuralmente especializada y correcta de las secuencias del aprendizaje y los procedimientos docentes que van paralelos a aquélla y que la determinan no son hasta el momento tan conocidos ni han sido analizados en medida suficiente como para poder elaborar todavía sobre la base de esos conocimientos unos planes de estudios de nueva estructuración» (Roth, 1971, pág. 31).

7. Motivación y aprendizaje

Si se parte del punto de vista de que la capacidad de rendimiento humano sólo puede alcanzarse mediante el aprendizaje, surge la pregunta: ¿Qué es lo que impulsa a las personas a aprender? ¿Qué es lo que las motiva para superar las dificultades que se interponen en su camino y para ampliar sus posibilidades de comportamiento?

Todo tipo de motivación se aprende por sí misma y, por ello, el desarrollo de la motivación del aprendizaje se basa en un proceso de aprendizaje.

Heckhausen (citado según Roth, 1971, pág. 32) opina: «La motivación del aprendizaje es (como toda motivación) siempre el producto de una acción recíproca entre los rasgos relativamente perdurables de la personalidad y las propiedades momentáneas de la situación. Ello, para la motivación del aprendizaje, significa tres cosas:

»Por una parte, que una de las variables condicionantes depende del alumno y la otra de la configuración de la enseñanza (profesor, medios didácticos, organización de la enseñanza y plan de estudios); por otra parte, que el objetivo depende de la forma en que estén sintonizadas entre sí las dos partes de las variables condicionantes; por último, que las variables de la motivación del rendimiento sobre las que cabe ejercer una influencia directa e inmediata dependen siempre de la configuración de la enseñanza.» De ello se deduce la gran importancia que reviste la escuela en la motivación de los alumnos para el aprendizaje.

Existe gran cantidad de procesos de aprendizaje que intervienen

en la motivación del ser humano para que consiga un determinado rendimiento. Así, por ejemplo, el niño querrá conseguir algo, pretenderá imitar el modelo idealizado de sus padres, desearía conseguir su aprobación y reconocimiento por su actividad, desearía representar y valer algo, intenta evitar los posibles castigos, y ciertas aptitudes y habilidades le parecen tan valiosas que desearía apropiárselas, siente curiosidad y desearía afrontar unos problemas que cree poder solucionar.

Fácilmente puede verse que esta motivación se basa en unas necesidades muy concretas: la necesidad de rendimiento, de identificación, de afirmación, de reconocimiento, de estima, de evitar disputas y de conocer cosas nuevas. Como lo demuestran las investigaciones psicológico-motivacionales llevadas a cabo, especialmente por Heckhausen, para el desarrollo de una motivación de aprendizaje y, sobre todo, para la motivación de aprendizaje escolar, no sólo es decisivo el enfoque relativo a la propia capacidad de rendimiento (motivación del rendimiento) sino que son igualmente importantes los «estímulos referentes a campos especializados», es decir, los que parten del contenido de una acción, los «estímulos de una tarea», que dependen estrechamente del mayor o menor grado de dificultad inherente a la misma, los «estímulos de éxito» que actúan al solucionar problemas según una estimación previa y el «valor de novedad» que la cosa o la tarea representa para el niño. Con estos factores se cita al mismo tiempo el fenómeno de la motivación intrínseca durante la configuración de la motivación del aprendizaje, es decir, la que surge de una necesidad interior. Las investigaciones realizadas por Heckhausen han demostrado que un niño estará mucho más motivado respecto a una tarea si la misma posee un *grado medio de asequibilidad,* es decir, si no es ni muy difícil ni muy sencilla, si no se exige demasiado del niño, pero que tampoco se le pide demasiado poco.

Para lograr un sistema escolar efectivo, en el que se conceda toda la importancia que merece a la motivación del aprendizaje Heckhausen plantea las siguientes exigencias:

a) A cada alumno se le debe motivar para el aprendizaje a ser posible intrínsecamente y para que salga de la escuela con una motivación intrínseca reforzada.

b) Cada alumno debe alcanzar el máximo nivel posible de su capacidad intelectual.

c) Todo sistema escolar debe intentar representar la pluralidad de la totalidad de la sociedad y procurar, a ser posible, ser un poco más abierto y liberal que la sociedad contemporánea.

d) Todo sistema escolar debe intentar descubrir y eliminar las desigualdades de oportunidades que se deben a la procedencia de los alumnos de ámbitos vitales y socioculturales sumamente dispares (citado según Roth, 1971, pág. 35).

8. Problemas psicológicos del aprendizaje sensomotor

En el primer capítulo ya se indicó que la psicología se había ocupado muy poco hasta la fecha, de la motricidad humana. La neurofisiología y la psiquiatría han estudiado los rendimientos del movimiento humano, con el fin de obtener informaciones acerca de los trastornos en el sistema nervioso central y sobre las enfermedades específicas que repercutían en la alteración de la capacidad motriz. El diagnóstico motor desempeñaba un papel mucho más importante que el correspondiente al aprendizaje de los movimientos, a los que, como mucho, se les reconocía importancia por ser una medida rehabilitadora. Después de la primera guerra mundial, algunos psicólogos empezaron a ocuparse de las personas con heridas cerebrales de la guerra colaborando con los médicos especializados. Al lado de la cuestión de la ayuda práctica a estas personas tan gravemente dañadas, para los psicólogos eran muy interesantes los efectos que estas lesiones del sistema nervioso central pudieran tener sobre su conducta, sus vivencias y su motricidad.

A principios de siglo, en EE.UU. tuvo lugar una invención revolucionaria: Taylor (1903) desarrolló sus principios de organización de la «organización científica del trabajo», lo que condujo, entre otras cosas, a que en las empresas se realizasen estudios sobre tiempos y movimientos, con el fin de racionalizar al máximo los procesos laborales, es decir, liberarlos de toda actividad innecesaria que acarrease pérdidas de tiempo y gastos. Todo movimiento de un trabajo debía llevarse a cabo de la forma más eficaz posible, buscándose *la forma ideal del movimiento, el proceso económico del trabajo* para una determinada actividad laboral. De esta ciencia del trabajo y de la psicología del trabajo surgieron toda una serie de estudios sobre el movimiento, que se ocupaban del aprendizaje motor, por cuanto era sumamente importante para la industria saber

cómo debía enseñarle el movimiento *correcto* a un trabajador y adiestrarlo debidamente.

Se empezó, gracias al elementarismo en la psicología, a fraccionar los procesos complejos de movimientos en otros más simples, los denominados elementos fundamentales del movimiento, como, por ejemplo, las acciones de agarrar, de estirar, de empujar, de colocar. El estudio de estos elementos fundamentales del movimiento y su posterior ensamblaje sirven luego de información sobre el movimiento óptimo. El *Refa-System,* el *Motion-Time-Measurement-System* y el *Work-Factor-System* han surgido de dichos estudios, los han desarrollado y todavía en la actualidad se les emplea para lograr la racionalización de los procesos laborales. Muchos tests psicomotores se elaboraron en conexión con esas investigaciones (véase Fleishman, 1953).

Estos esfuerzos no han servido mucho al deporte, porque en los movimientos laborales se trata, generalmente, de procesos motores muy reducidos, como, por ejemplo, la coordinación entre brazo y mano, entre brazo y pie, entre ojo y mano y la motricidad de manos y pies; en el deporte lo que predomina, por el contrario, son los movimientos globales corporales. Además, en aquellos momentos no existía realmente interés científico por el deporte ni por la actividad deportiva.

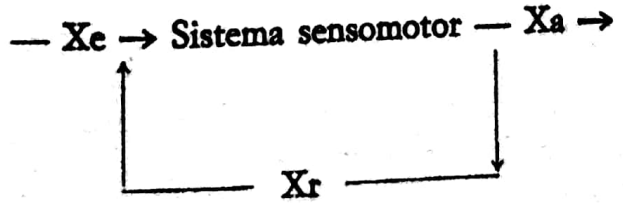
La motricidad y el aprendizaje motor, como parte de las posibilidades de rendimiento humano, ganaron en interés dentro del marco de las doctrinas psicológicas de la *Gestalt* y de la psicología totalista y de algunas aportaciones antropológicas en la fisiología y en la medicina, a las que ya nos referimos con más detalle en el capítulo II. Es cierto que se acumularon experiencias de la situación psíquica del deportista novel, sus percepciones y sus movimientos, y se las comparó con las que señalaba el especialista después de la realización del movimiento, pero no se iniciaron estudios sistemáticos de los procesos motores del aprendizaje en los movimientos deportivos. Si bien la psicología y, sobre todo, la psicología experimental se han ocupado intensamente del aprendizaje desde sus inicios (hace unos cien años) y sobre el particular existe en estos momentos una extensa literatura, nuestros conocimientos del aprendizaje motor y sobre todo del aprendizaje deportivomotor son sumamente incompletos.

9. Planteamientos cibernéticos y de la teoría de la acción en el aprendizaje sensomotor

Después de que los psicólogos interesados en el aprendizaje motor y sus problemas se hubiesen dado por satisfechos con la aplicación, más o menos esporádica de los conocimientos generales sobre el aprendizaje humano procedentes de la psicología del aprendizaje a la solución de los problemas psicológico-laborales, resumiendo las experiencias obtenidas (véase Bilodeau, 1966; Cratty, 1967; Singer, 1968, etc.), Ungerer presentó (1971) su trabajo *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens.*

La novedad de la teoría del aprendizaje que allí se desarrolla radica en el intento de utilizar de forma consecuente los modelos teórico-informativos y teórico-reguladores que han demostrado su eficacia en la construcción de sistemas técnicos reguladores y directores para el esclarecimiento de los procesos motores de aprendizaje. Para Ungerer, el aprendizaje sensomotor consiste en un proceso durante el cual surge una configuración estímulo-reacción, cuya existencia previa en el repertorio de comportamientos del sujeto no podía demostrarse. El sistema sensomotor al que responden los procesos de aprendizaje es: «... un sistema abierto, dinámico y autorregulable, caracterizado por los órganos sensoriales y los órganos ejecutores, y en el que la acción de los órganos ejecutores repercute sobre los órganos sensoriales» (Ungerer, [2]1973, pág. 117).

La función del sistema sensomotor lo representa Ungerer en un círculo de funciones sensomotrices, en el que intervienen las magnitudes sensoriales iniciales (Xe), las magnitudes motrices finales (Xa) y los procesos de retroinformación que se producen (Xr).



Otro punto interesante de este sistema lo constituye el hecho de que no sólo se registran los procesos que se producen en el sujeo, sino la totalidad del sistema de aprendizaje. En el caso más sencillo se trata de las relaciones recíprocas existentes entre

la persona que aprende y la persona que enseña, en los casos más complejos entre varias personas que aprenden y enseñan y diferentes medios didácticos y educativos, todo lo cual queda registrado en un modelo de funciones cibernéticas. Este modelo debe ser capaz de representar todos los procesos relevantes de la enseñanza, desde los neurofisiológicos hasta los psicológicos, con la ayuda de sistemas y conceptos cibernéticos, teórico-reguladores y teórico-informativos.

Las consecuencias prácticas de estos esfuerzos para el aprendizaje deportivomotor aparecen especialmente en la elaboración de ejercicios programados para el aprendizaje de habilidades deportivomotrices.

Volpert (1971) parte de un punto de vista muy distinto, expuesto en su libro *Sensumotorisches Lernen - Zur Theorie des Trainings in Industrie und Sport,* consistente en una teoría orientada psicológicamente hacia la acción del aprendizaje motor.

Volpert entiende el aprendizaje como el desarrollo de unos sistemas de acciones, en los que, de acuerdo con la psicología dialéctico-materialista en la que se fundamenta, la acción se concibe como un acto consciente, dirigido a un objetivo, que expresa las relaciones fundamentales del ser humano con el mundo

Por «aprendizaje sensomotor» Volpert entiende todas aquellas formas de aprendizaje que «... están dirigidas hacia una inmediata modificación de los sistemas de acción. El resultado del aprendizaje sensomotor constituye un nuevo escalón o forma del conocimiento» (Volpert, 1971, pág. 56).

El aprendizaje sensomotor se lleva a cabo partiendo de una situación de «ser» para, después de atravesar varias fases intermedias, llegar a otra de «deber ser», es decir, la situación de conocimiento. Este proceso, tan extraordinariamente importante para todas las clases del aprendizaje sensomotor, es descrito por Volpert de la siguiente forma:

«La *primera fase* se caracteriza por los intentos para llevar a cabo la tarea de un movimiento en una primera aproximación. La persona que aprende tendría que poseer ideas mucho más claras sobre el resultado y no sobre el curso de la acción que debe aprender... Bajo esta influencia directa de los máximos niveles reguladores se intenta construir la primera y más tosca forma del plan de acción, es decir, una especie de armazón estructural a partir del cual se continuará la diferenciación. Los componentes de esta armazón son, sin embargo, muy incompletos aún: ahora es más importante

que se realice el movimiento correspondiente que no pretender saber qué calidad posee. Al mismo tiempo será necesario utilizar una y otra vez, como si fuesen las primeras piedras de ese edificio las superseñales motrices ya existentes, aun cuando, por regla general, sean poco complejas. (Por superseñales motrices se entienden las señales y los signos con los que la persona que aprende reacciona no sólo con un único movimiento, sino con todo un complejo de movimientos coordinados y previamente aprendidos). La trasponibilidad de unos movimientos y de unos hábitos de movimiento previamente aprendidos es algo que siempre se sobreestima: se aplican esos "hábitos de movimiento" aun cuando no sean los más adecuados para una situación determinada.

»Durante esta fase, las informaciones más importantes para la persona que aprende están constituidas por las experiencias prácticas. Sin embargo, debe darse por sentado que dicha persona — precisamente en relación con la realización práctica — intentará obtener más informaciones sobre las características del sistema de acciones que debe aprender. Ello podría producirse, sobre todo, a base de observaciones y de comunicaciones verbales. La consecución de la estructura base de la que "es" constituirá, al mismo tiempo, una mejora de los conocimientos sobre la estructura fundamental de la acción que "debe ser". En el lanzamiento de peso, por ejemplo, la persona que practica realizará al mismo tiempo varios intentos, con el fin de irse aproximando, si bien al principio muy remotamente y de forma muy tosca, al movimiento perfecto exigido y, al mismo tiempo, basándose en estas primeras experiencias, tratará de obtener imágenes más exactas del movimiento requerido» (Volpert, 1971, pág. 64).

«Durante la *segunda fase* se trata de depurar la tosca estructura obtenida. Se aprecian, sobre todo, los siguientes aspectos:

a) diferenciación de las exigencias respectivas de situación, ligada a una diferenciación de los umbrales de estímulo y diferenciación para las señales oportunas;
b) diferenciación de los movimientos correspondientes a dichas exigencias, ligada a una diferenciación especial de las señales cinestéticas;
c) construcción de unas estructuras parciales diferenciadas del movimiento ordenadas con criterio cronológico; supresión de la interferencia entre dichas estructuras parciales.

»Lo mismo que en la primera fase, también ésta se lleva a cabo con la plena participación de los más elevados niveles de regulación. Esta "atención" puede, sin embargo, centrarse... en el curso temporal de diferentes partes de una acción o de un movimiento. (En el salto de longitud, me concentro una vez en una correcta carrera de aproximación, después en un salto correcto, etc.) En los casos normales — si el entrenamiento no tiene otras normas — se mantiene el curso total de la acción; si en el entrenamiento se fracciona la totalidad de la acción, la atención se pone entonces por entero en el mejoramiento de sus detalles o de los movimientos que la integran.

»Durante esta fase también se desarrolla la representación del movimiento, por lo menos en forma de elementos y fragmentos del mismo. Si una persona, durante el salto de longitud, se concentra en el instante del salto, este detalle se situará entonces en el centro mismo de la atención antes de empezar la carrera de aproximación, es decir, tendremos una imagen cinestésica del mismo.

»Al ir finalizando la segunda fase, el transcurso del movimiento es ya sumamente parecido a la etapa del conocimiento. Las secuencias estereotipadas del movimiento siguen exigiendo todavía una plena concentración "consciente", aun cuando siga siendo variable su aplicación, lo que implica que pueda ser trastornada y estar sujeta a una gran variabilidad.

»Durante la *tercera fase* se trata de la "consolidación y estabilización del movimiento"..., es decir, la creación de unas superseñales y, con ellas, de centrar de nuevo el objetivo.

»Este proceso de aligeramiento de los niveles superiores de regulación no es concebible sin su correspondiente tarea activa. Ese aligeramiento debe observarse también en que, por medio de la actividad de los centros superiores, se suprimen las influencias perturbadoras para la realización de la habilidad sensomotriz, si bien determinadas partes de ésta pueden considerarse también incluidas entre esas magnitudes perturbadoras. Ello significa una creciente integración del subprograma "habilidad" dentro del sistema de acciones de "conocimiento": la capacidad creciente, incluso en situaciones complejas, para saber aislar los aspectos oportunos y superfluos que exige una situación de una habilidad determinada. El aligeramiento de los centros superiores respecto a los rendimientos complejos de adaptabilidad significa, al mismo tiempo, la protección de la realización de una habilidad sensomotriz ante unos trastornos

del "entorno interior y exterior". Como ejemplos de ello, Meinel cita, entre otros, los cambios en las situaciones meteorológicas y del suelo, por un lado, y por otro la situación psíquica de la llamada "situación de presalida".

»En las clases de conocimiento, en las que no se ha configurado aún del todo la superseñal motriz de las habilidades sensomotrices, aparece inmediatamente en primer término este instante de la protección ante un posible trastorno. Debe mantenerse la estructura temporal-espacial que configura un movimiento "fluido" tanto si se exige una atención especial como si se presentan unas condiciones de mayor dificultad.

»Nos limitamos en la exposición realizada hasta el momento a la vía hacia el adiestramiento en la estereotipia de las habilidades sensomotrices. Un proceso de aprendizaje completamente libre no se detiene en este punto, sino que se concentra más en el conocimiento, y menos en la habilidad individual. Más aún: la misma habilidad puede convertirse, en una "norma anticuada" que debe quebrantarse de forma diferenciada. Este aspecto del aprendizaje de las variantes específicas de una situación no desearíamos adscribirlo... a la tercera fase del aprendizaje sensomotor, sino a otra, a la cuarta, en la que el peso principal recae nuevamente — si bien en otro grado — sobre la diferenciación.

»En esa *cuarta fase* se actúa en contra de una fijación rígida de la habilidad, es decir, de la habilidad "ultraestable". Y no se consideran como "magnitudes perturbadoras" esas alteraciones de la situación en las que se ejercita una rígida habilidad sensomotriz, sino como parte integrante de unos complejos de condiciones de situación bien diferenciados, que conducen a las correspondientes variantes del movimiento.

»En una situación deportiva de competición puede acontecer, en ciertas ocasiones, que se ejerciten plenamente el saber adquirido y las habilidades aprendidas, a pesar de tratarse de una situación insólita en muchos aspectos (estabilidad). Esa situación podrá exigir también alguna variación de dicha habilidad, para adaptarla por ejemplo, a las condiciones específicas de una pista de ceniza (flexibilidad)» (Volpert, 1971, pág. 65-67).

El proceso así esbozado del curso del aprendizaje sensomotor demuestra claramente la complejidad que poseen los factores psíquicos que intervienen y sus modificaciones durante el proceso de aprendizaje.

Si se entiende el aprendizaje como una evolución de los sistemas de acción, que se van diferenciando más y más, al mismo tiempo que se depuran durante un proceso de aprendizaje, todo ello produce una serie de problemas para la enseñanza deportivomotriz a los que nos referiremos brevemente a continuación.

10. Problemas psicológicos del aprendizaje deportivomotor

10.1 Hipótesis psicológicas sobre el aprendizaje

La configuración del proceso de la enseñanza deportivomotriz de acuerdo con los puntos de vista psicológicos se presenta de forma diferente según sean los objetivos que se pretendan alcanzar y también según las situaciones que concurran. Para los deportistas de competición rigen distintas condiciones de aprendizaje que para las personas que hacen deporte en su tiempo libre o que lo practican como asignatura escolar.

Sin embargo, deben concretarse algunos aspectos generales relativos al deporte escolar: su configuración, de acuerdo con las condiciones de la enseñanza escolar, deberá considerar, en primer lugar, los objetivos fijados para la misma, que, al mismo tiempo, indicarán los valores que *deben* conseguirse por el proceso del aprendizaje. Los profesores y los alumnos, debido a esta fijación previa de los objetivos, poseen muy poca libertad de acción y de decisión. Dentro de este marco y, en especial, de los métodos que se refieren a la consecución de esos objetivos, existe, sin embargo, cierto margen de libertad, que sólo podrá utilizar el profesor con el fin de poder confrontar luego a sus alumnos con un programa de estudios concreto, si bien también pueden establecerlo de mutuo acuerdo. En la asignatura de deporte del II grado secundario, será especialmente importante, desde el punto de vista de la creación de unas condiciones previas óptimas para el proceso de aprendizaje deportivomotor, presentar a los alumnos la consecución de las habilidades deportivomotrices como si constituyese un *problema* a cuya solución tuviesen que contribuir con múltiples rendimientos: empezando por los rendimientos cognitivos de la planificación y reflexión metódica y objetiva, hasta la práctica constante de determinados movimientos parciales, incluyendo la dirección de los procesos emocionales, como el miedo, la excitación, la resignación, etc.

Una vez puesto en marcha el proceso de aprendizaje, entonces revestirá importancia la reacción que se produzca según se coseche un triunfo o un fracaso en la realización del movimiento. En la acción pedagógica deben tenerse en cuenta las reacciones psíquicas debidas especialmente a fracasos imprevistos del rendimiento o también al estancamiento del mismo, siempre y cuando se esperase una mejora y un avance en él.

En este lugar debe llamarse la atención sobre el hecho de que precisamente en el aprendizaje motor debe contarse frecuentemente con las denominadas *mesetas de aprendizaje*. Las investigaciones experimentales han demostrado que el rendimiento del aprendizaje durante la enseñanza motriz no crece de forma lineal conforme prosiguen las prácticas, sino que después de un triunfo inicial relativamente rápido (se dominan los rendimientos) se produce un estancamiento, que sólo vuelve a convertirse en un crecimiento del rendimiento motriz (véase fig. 7) después de algún tiempo de «prácti-

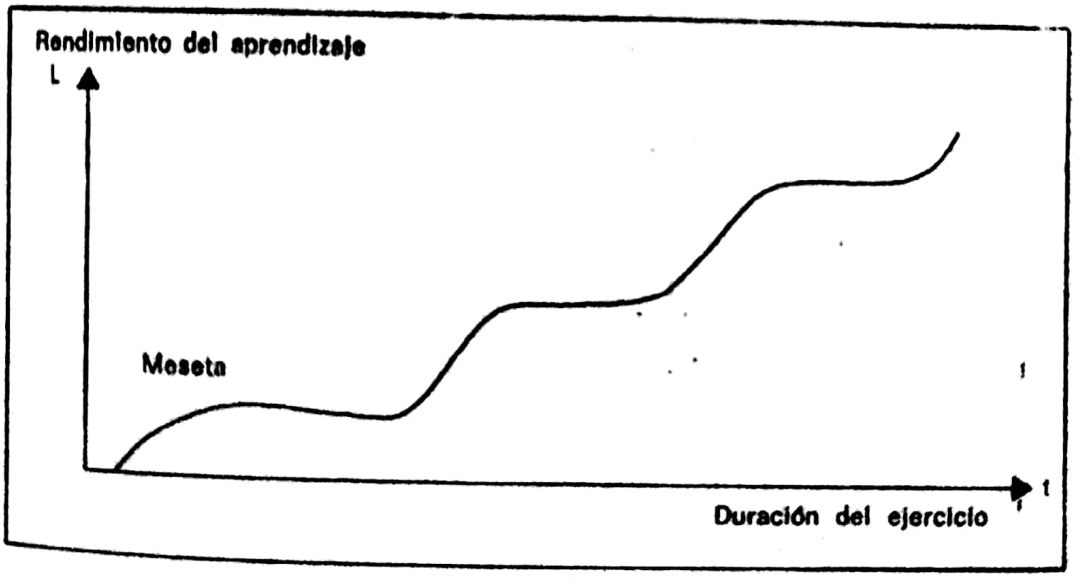


Fig. 7: Mesetas de aprendizaje en ejercicios repetidos

cas infructuosas». Para superar estas mesetas de aprendizaje desempeñan un papel importante los procesos cognitivos de cambio de polarización y de mejora en la estructuración de las exigencias psicomotrices así como la mejor coordinación de los rendimientos, el aumento de la habilidad y la sincronización apropiada, es decir, la correcta aceleración y desaceleración temporales de los procesos dinámicos.

Otro importante factor psicológico del aprendizaje lo constituye la capacidad para la *autocrítica*. Precisamente entre los principiantes se puede observar, una considerable diferencia entre la valoración subjetiva del rendimiento y las condiciones de la situación, los auténticos procesos, los rendimientos deportivo-motores y los factores condicionantes. Entre una situación existente vivida subjetivamente y otra objetivamente existente, por ejemplo, según el juicio del profesor o la reproducción en unas imágenes de video, pueden surgir diferencias considerables. Debe inculcarse y desarrollarse la capacidad para la autoobservación, para el autocontrol y para la autovaloración, así como para lograr una observación objetiva e inequívoca del medio ambiente y valorarla correctamente.

Antes de iniciar un proceso de aprendizaje deben tenerse en cuenta cuáles son las *predisposiciones motrices y psíquicas* del alumno. Sólo teniendo en consideración estas premisas podrá crearse un programa de enseñanza adaptado a su capacidad de aprendizaje. Si se prescinde de los distintos grados de prácticas anteriores y las diferentes variedades constitucionales y relacionadas con la edad, la diferencia que permanece es lo que puede denominarse *talento motor*. Con esta denominación se hace referencia a la capacidad para aprender en un plazo relativamente breve los movimientos más dispares y dominarlos a la perfección. Con ese concepto de talento motor, con el que suele entenderse una característica de la personalidad adquirida muy tempranamente y afianzada después, se halla en estrecha relación el de la capacidad motriz para el aprendizaje.

Una buena *capacidad motriz para el aprendizaje* existe en el momento en que pueden aprenderse rápidamente y realizarse con perfección ciertos movimientos difíciles en condiciones difíciles.

Precisamente en la selección del talento y la aptitud para determinadas clases de deporte, para la profesión de profesor de deportes, o para unos puestos de trabajo en los que se exija en gran medida un cierto talento motor, es mucho más importante el diagnóstico de la capacidad motriz para el aprendizaje que la determinación del nivel actual de rendimientos o conocimientos. Los experimentos realizados para desarrollar tests destinados a evaluar y captar la capacidad motriz para el aprendizaje (por ejemplo Herzberg, 1968) han demostrado las dificultades que existen para llegar a conclusiones válidas.

10.2 *Retención y olvido*

Muchas investigaciones realizadas en relación con el aprendizaje sensumotor han demostrado que las destrezas adquiridas en este campo se retienen durante un prolongado espacio de tiempo y que el nivel de habilidad previamente adquirido permanece relativamente estable. Los modelos de excitación centronerviosos creados durante el aprendizaje del movimiento pueden acumularse durante un largo período de tiempo casi sin modificación alguna, y luego se reactivan con rapidez. Lo dicho tiene validez únicamente para movimientos relativamente simples, estereotipados y ya ampliamente automatizados. Los rendimientos en la realización de series de movimientos más complejos, como son, por ejemplo, algunos de los que se llevan a cabo dentro de la táctica de juego con el balón, o bien en ciertas manifestaciones artísticas (patinaje sobre hielo, baile, etc.), merman considerablemente después de un período de descanso prolongado en los ejercicios, como lo sabe por propia experiencia todo deportista si se ha visto obligado a hacer una pausa en sus entrenamientos. Ya no se consiguen con la misma facilidad ni tan bien como antes los movimientos perfectamente coordinados, el sentido de las perturbaciones, la rapidez y precisión en las reacciones en una situación determinada, el control sensumotor, y especialmente cinestésico, de aquellos movimientos que exigen suma rapidez o provocar fuertes tensiones psíquicas y hay que refrescar su dominio o, incluso, volver a aprenderlos. Hasta el momento no se sabe con claridad si son sólo los factores cognitivos, que se hallan en parte sujetos al proceso de olvido, los que provocan la reducción del rendimiento, o bien si es el elevado grado de complejidad alcanzado en este nivel de rendimientos, con todos los procesos psíquicos y motores, sensoriales, cognitivos que intervienen en el mismo, los que causan este descenso en el rendimiento. Puede suponerse, sin embargo, que la clase de entrenamiento y el nivel de práctica alcanzado influyen sobre la retención o el olvido de las habilidades sensumotrices.

10.3 *La motivación como factor de aprendizaje*

En este lugar volvemos a hacer hincapié, aunque sea brevemente, en la importancia de la motivación como factor para el aprendizaje,

pues ya se habló de ella con más detalle en el apartado 7.º. La creación de una motivación óptima para el aprendizaje constituye, con toda seguridad, una exigencia fundamental para el profesor de deportes y para el entrenador, si bien no deben minimizarse las dificultades que supone esa tarea. La motivación para el aprendizaje depende de muchos y muy diversos factores, de los cuales sólo unos pocos están sujetos a la influencia del profesor de deportes o del entrenador. Además, la motivación para el aprendizaje es, desde el punto de vista individual, sumamente variada, personal y determinada. El entrenamiento y la enseñanza deportivas no pueden adaptarse, sin embargo, de forma única y exclusiva a las necesidades específicas de cada uno de los participantes, sino que deben crear un campo de aprendizaje obligatorio para las distintas personas que aprenden y al que cada una de ellas deberá adaptarse, lo que, en ocasiones, redunda en perjuicio de la motivación. Conocer las necesidades específicas de cada uno de los deportistas, saber cuáles son las condiciones más penosas para cada uno de ellos, unido todo ello a la capacidad y disposición para saber variar las condiciones del aprendizaje, haciéndolos comprensibles para la persona que aprende, tales son los primeros y más importantes pasos si se quieren conseguir motivaciones óptimas para el aprendizaje.

10.4 *La transferencia como problema psicológico*

El problema de la transferencia, es decir, del traslado de movimientos ya aprendidos a aquello que debe aprenderse y a los rendimientos de otros movimientos, es un tema importante y muy estudiado no sólo por parte de la pedagogía general sino también con vistas al aprendizaje deportivomotor.

Los experimentos realizados en laboratorio con esfuerzos coordinados sencillos de brazos y piernas demostraron muy pronto que aprender el manejo de la mano derecha ejercía efectos muy favorables sobre los adelantos en la enseñanza del manejo de la mano izquierda. Esta «transferencia derecha-izquierda» y la «transferencia brazo-pierna», han sido objeto de amplias investigaciones y demostraciones. El efecto de la transferencia puede explicarse tanto desde el punto de vista neurofisiológico como desde el psicológico y psicomotor. Sin embargo, por regla general, se sobreestima el efecto positivo de la transferencia en el aprendizaje de los movimientos de-

portivos. La mayoría de éstos son de naturaleza muy compleja, y cuanto más complejo sea el esfuerzo de un movimiento tanto menor será el efecto positivo que ejerza la transferencia en otros esfuerzos motores. Tampoco ha confirmado su eficacia la teoría de los elementos idénticos, según la cual podrá existir transferencia si los dos objetivos contienen los mismos elementos de movimiento, que, una vez aprendidos, pueden incorporarse a una nueva tarea.

Sin embargo, la dificultad surge al representar los movimientos deportivos unos procesos de complicada coordinación, cuya «ejecución parcial» está fuertemente entrelazada. Todo movimiento, además, representa un enfrentamiento con el medio ambiente en unas condiciones internas y externas específicas, que raras veces son constantes. Por dicho mismo motivo, algunos investigadores opinan que todo movimiento complejo es, por principio, un proceso único e irrepetible hasta en los detalles, por lo que no puede esperarse de él una transferencia.

De acuerdo con las investigaciones hasta el momento conocidas, puede esperarse que la transferencia será mayor si las condiciones del entrenamiento para dos tareas son muy parecidas, si el esfuerzo de superación para la primera tarea ha sido muy fuerte, si por parte de la persona que aprende se reconocen los principios generales de la realización de los movimientos para ambos campos de acción, y si se aprovechan plenamente las posibilidades que se ofrecen de «aprender a aprender» mediante prácticas constantes de gran cantidad de tareas emparentadas entre sí.

En el deporte debe contarse no sólo con las transferencias positivas sino también con las negativas, es decir, un movimiento aprendido anteriormente puede dificultar el aprendizaje de otro nuevo. La transferencia negativa se hace patente en las coordinaciones automatizadas de los movimientos. Para la práctica del aprendizaje deportivomotor se derivan, de todo lo expuesto, las siguientes conclusiones: es más difícil volver a aprender un movimiento anteriormente ya aprendido que aprenderlo de nuevo; para rectificar movimientos erróneos muy precisos es necesaria una gran cantidad de ejercicios y esfuerzos durante los entrenamientos, y todo movimiento aprendido puede, en principio, ejercer una influencia positiva o negativa sobre los que deban aprenderse más tarde.

Sólo una investigación concienzuda de las exigencias psicofísicas de los diferentes deportes de las características estructurales propias de los procesos sensumotores que deben aprenderse podrá aclarar de

forma definitiva el problema de las transferencias, si bien no de forma generalizada sino para cada caso aislado.

10.5 *Entrenamiento mental*

Para finalizar, haremos breve referencia al entrenamiento mental, que ha adquirido una importancia creciente durante los últimos tiempos como método psicológico de entrenamiento en el deporte. Por entrenamiento mental se entiende el aprender o el mejorar la secuencia de un movimiento mediante una representación mental intensa o mediante un ejercicio verdadero realizado al mismo tiempo. El efecto de la representación del movimiento descansa en el entrenamiento, esencialmente en el llamado «efecto de Carpenter», según el cual la percepción y la imaginación de ciertos movimientos conducen a procesos circulares sensumotores, cuyos efectos fisiológico-musculares y neurofisiológicos están demostrados. Si ya se han practicado esas acciones de prueba desde hace mucho tiempo mediante la imaginación, la anticipación y la conciencia del movimiento, incluso en la enseñanza del entrenamiento, se hace posible la aplicación sistemática del entrenamiento mental, en combinación con el entrenamiento práctico, gracias a investigaciones empíricas más exactas.

Rieder resume los resultados relativos al entrenamiento mental como sigue:

— Las habilidades sensumotrices pueden mejorarse o aprenderse mejor mediante un entrenamiento mental suplementario.
— El entrenamiento práctico es, por regla general, superior al entrenamiento mental.
— La combinación del entrenamiento práctico y el mental conduce, frecuentemente, a los mejores resultados.
— Las habilidades para las cuales se sigue un entrenamiento alterno práctico y mental se retienen mejor que si sólo se les dedica un entrenamiento práctico.
— Es necesearia cierta familiarización con la habilidad que se ejercita para que el entrenamiento mental resulte efectivo.
— Conforme aumenta la complejidad de la tarea parece crecer la efectividad (Rieder, 1973, pág. 57).

Pueden encontrarse exposiciones más amplias sobre el entrenamiento mental en relación con el aprendizaje y con la realización de habilidades sensumotrices en el deporte en el volumen recopilado por Däumling (1973).

11. Resumen

Se define el aprendizaje como una modificación relativamente perdurable de las posibilidades del comportamiento mediante la experiencia.

El aprendizaje es vital para el ser humano, con el fin de poder adaptarse activamente a unas condiciones del medio ambiente en continua transformación.

En psicología se han expuesto diversas teorías sobre el aprendizaje, como la teoría del condicionamiento clásico y operativo, del aprendizaje con modelos, del aprendizaje a través de la comprensión y de las teorías cibernéticas del aprendizaje, de la creación, del curso y de los efectos de los procesos de aprendizaje.

Sigue sin aclararse en qué medida el rendimiento en el comportamiento que se observa en una persona es innato o aprendido, ya que la penetración recíproca de los factores innatos o aprendidos dificulta e incluso impide una clara separación de las determinantes del rendimiento.

El aprendizaje sólo es posible si han finalizado determinados procesos de madurez. El rendimiento observado en un aprendizaje no se entiede sólo como el resultado de un complejo formado por la predisposición, la madurez y los factores medioambientales, sino también como el resultado acumulado de los procesos de aprendizaje precedentes.

La motivación para el aprendizaje depende de las variables condicionadoras en el propio sujeto y de la situación del aprendizaje. Alcanza su importancia máxima si la tarea del aprendizaje posee un grado medio de posibilidades para su cumplimiento, es decir, que la persona que aprende no la considere ni demasiado fácil ni tampoco excesivamente difícil.

Algunas investigaciones sobre el aprendizaje sensumotor parten de modelos cibernéticos o bien basados en la teoría de la acción. Según esta última, el aprendizaje sensumotor se realiza partiendo de una situación de «ser», y después de pasar por varias fases inter-

medias finaliza en una situación de «deber ser», la situación del saber o conocimiento. Las distintas fases del aprendizaje pueden describirse gracias a las actividades características de las mismas: en una primera aproximación se intenta realizar la tarea del movimiento, se depura luego la tosca estructura adquirida, se afirma y se estabiliza el movimiento y, por último, se actúa en contra de una fijación excesivamente rígida de la habilidad, aprovechando que las modificaciones de la situación se corresponden como partes integrantes de complejos de condiciones finamente diferenciados, con sus correspondientes variaciones de los movimientos.

En los procesos de aprendizaje deportivomotores debe contarse con el efecto de las denominadas mesetas de aprendizaje.

Entre las condiciones psicológicas previas para el aprendizaje en el deporte están, sobre todo, la capacidad para la autocrítica, la comprensión realista de las condiciones previas psíquicas y sensomotrices en la persona que aprende a efectos del aprendizaje, la motivación para el mismo, la retención o también el olvido de habilidades sensumotrices anteriormente aprendidas, y los efectos de las transferencias.

En el aprendizaje deportivo va ganando importancia el entrenamiento mental, como forma del aprendizaje y mejora del curso de su movimiento, gracias a su representación imaginativa.

En el campo de la teoría y de la práctica del entrenamiento mental pueden esperarse todavía importantes progresos en el futuro, especialmente en relación con el problema de la retención y del olvido.

12. Bibliografía para estudios ulteriores

Weinert, F.E. y otros autores, *Pädagogische Psychologie,* tomo 2, «Funk-Kolleg», Fischer, Francfort del Meno 1974, especialmente: Bredenkamp, K. y J., *Was ist Lernen,* pág. 605-630; Weinert, F.E., *Lernübertragung,* pág. 685-710; Weinert, F.E., *Der Beitrag der Psychologie zur Theorie und Praxis des Lehrens,* pág. 739-762; Weinert, F.E., *Instruktion als Optimierung von Lernprozessen,* parte I: *Lehrmethoden,* pág. 795-826; Hofer, M., parte II: *Unterrichtsmedien,* pág. 827-850

Koch, K. y otros autores, *Motorisches Lernen-Üben-Trainieren. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports,* tomo 66. Hofmann, Schorndorf 1972 ([2]1976).

13. Preguntas

1. ¿Cómo puede ser definido el aprendizaje?
2. ¿Qué se entiende por madurez?
3. ¿De qué supuestos fundamentales parten las teorías behavioristas del aprendizaje?
4. ¿Qué importancia le corresponde al condicionamiento clásico y operativo, así como al aprendizaje sobre modelo, en el curso del aprendizaje de una habilidad sensumotriz y los diferentes estadios del mismo?
5. ¿Cómo puede aprovecharse el aprendizaje por medio de la comprensión para aprender las habilidades sensumotrices?
6. ¿Cómo puede describirse el aprendizaje sensumotor como evolución de unos sistemas de acciones?
7. ¿Qué se entiende por transmisión del aprendizaje (transferencia)?
8. ¿Cómo puede explicarse el olvido de habilidades sensumotrices muy complejas?
9. ¿Cómo puede optimizarse la motivación del aprendizaje en la enseñanza del deporte?
10. ¿Cuáles son los escalones generales en el desarrollo de un proceso de aprendizaje sensumotor?
11. ¿Pueden elaborarse ayudas cognitivas para el aprendizaje con el fin de optimar los procesos sensumotores del mismo?
12. ¿En qué condiciones es ventajoso el entrenamiento mental?

Capítulo VI

CONDICIONES E INFLUENCIAS PSICOLÓGICO-EVOLUTIVAS EN LA ACTIVIDAD DEPORTIVA

Al tratar las condiciones previas psicológicas para el aprendizaje de los rendimientos deportivos, en conexión con el problema de lo «innato o aprendido», ya se había mencionado el concepto de «desarrollo». Realmente, este concepto desempeña un gran papel si nos ocupamos de los problemas psicológico-deportivos que surgen durante la realización y consecución de los objetivos del aprendizaje mediante el deporte escolar.

1. Aspectos del desarrollo como proceso dinámico

Comparemos los rendimientos deportivos entre los alumnos de una clase y observemos, al mismo tiempo, las diferencias individuales en los rendimientos, e intentaremos explicarlas, habitualmente, diciendo: los alumnos con fuertes rendimientos poseen mejores condiciones, tienen más talento motor, se sienten más motivados o sus rendimientos se deben a ejercicios anteriores, que no existían en los alumnos con rendimientos más débiles. Comparemos después las diferencias en los resultados entre los alumnos de los cursos 6.° y 8.° (alumnos de 12 y de 14 años de edad) y explicaremos las mismas, diciendo: los alumnos con fuertes rendimientos, los de mayor edad, están más adelantados en su desarrollo, sus capacidades de rendimiento se deben a dicho desarrollo.

Pero ¿qué significa la explicación: «están más adelantados en su desarrollo, sus rendimientos se deben al desarrollo»?

Esta afirmación se basa en la teoría de que algo se sigue desarro-

llando entre los 12 y los 14 años de edad, algo importante para la consecución de unos rendimientos deportivomotores.

Podría pensarse, ante todo, en que aquí se produce la maduración de los factores deportivos específicos del rendimiento debido al proceso de maduración de determinadas funciones corporales. En realidad, puede comprobarse fácilmente que la altura corporal y el peso corporal son mayores en los niños de 14 años que en los que sólo tienen 12. Con métodos algo más complicados podría demostrarse que los rendimientos motores en la velocidad de reacción y en las habilidades manuales, por citar sólo dos ejemplos, son superiores en los alumnos de 14 años que en los que tienen 12 (Löwe, [5]1974); y con métodos más complicados todavía podría demostrarse que la capacidad intelectual para el rendimiento, definida por la cantidad de problemas solucionados en un test de inteligencia, es mayor en los alumnos de 14 años que en los que sólo tienen 12,

Si el peso y el tamaño corporales se consideran como factores esenciales, determinantes de un rendimiento deportivo debidamente medido, entonces podremos afirmar que las diferencias observadas se han producido a consecuencia de un proceso endógeno de crecimiento y madurez corporal. Pero esta explicación ya no es tan contundente y clara si observamos la velocidad motriz de reacción y la habilidad manual al mismo tiempo que consideramos la capacidad intelectual para el aprendizaje. Este crecimiento del rendimiento podría haberse producido por la sencilla razón de que los alumnos de 14 años de edad han dispuesto de dos años más de tiempo para ejercitarse. Dos años más de tiempo es un tiempo notable para ejercitarse en unas tareas importantes para el rendimiento deportivo y para aprender nuevas habilidades. Con ello no queda dicho, sin embargo, que durante este tiempo hayan realizado unos entrenamientos especiales, sino que más bien ha sido el desarrollo de las funciones motrices y de los factores psíquico-intelectuales, ejercitados durante sus quehaceres habituales sin concederles mayor importancia, lo que ha favorecido las condiciones de estímulo, si el medio ambiente lo ha propiciado y el niño no ha visto limitadas sus posibilidades de desarrollo de sus acciones (por ejemplo, mediante limitaciones debidas al medio ambiente o de tipo anímico-corporal).

Tan pronto como hablamos del «desarrollo», nos tenemos que enfrentar a un concepto bastante complejo, en el que intervienen procesos y factores endógenos, procedentes de la predisposición del individuo, y exógenos, resultantes del medio ambiente. Si hablamos

de desarrollo psíquico, entonces nos referimos al desarrollo de los campos de las funciones psíquicas del ser humano. Mönks define el proceso del desarrollo psíquico, diferenciándolo de los conceptos de crecimiento y madurez, con las siguientes palabras: «El desarrollo psicológico es un proceso dinámico, en el que las características propias del individuo y la naturaleza propia del medio ambiente determinan, en último término, qué conducta se actualizará y se manifestará» (Mönks y Knoers, 1976, pág. 12).

Si se efectúa una comparación de las diferencias de rendimientos, como se ha expuesto anteriormente, es importante distinguir entre las señales dependientes de la personalidad y las dependientes del desarrollo. Predomina la opinión que la personalidad es, hasta cierto punto, algo realmente único, por cuanto cada individuo dispone de una combinación única de características propias, al mismo tiempo que en ella puede observarse cierta estabilidad. Es cierto que el individuo va evolucionando durante el transcurso del desarrollo, pero sigue siendo siempre la «misma» persona.

La psicología de la personalidad, cuya importancia para la actividad en el deporte se trata en el capítulo VII, se ocupa preferentemente de las características propias e individuales observables en cada ser humano por separado y que determinan su comportamiento (cualidades de la personalidad) así como sus grados de expresión diferentes con respecto a otros individuos.

La psicología del desarrollo se interesa, en cambio, por el proceso de modificación de unos factores generales, pero basándose en una personalidad siempre constante. La totalidad de la personalidad se halla supeditada a un proceso de desarrollo que dura toda una vida, si bien algunos componentes específicos se desarrollan con más fuerza que otros en unos períodos determinados.

Se habla de *estadios* del desarrollo, cuando se trata del desarrollo de un componente concreto (por ejemplo la inteligencia), y se habla de *fases* del desarrollo, si se considera la coherencia de los distintos componentes durante un período concreto del desarrollo (la fase de la obstinación, la fase del desarrollo del yo).

La vida de la persona puede considerarse como un *curriculum vitae* que responde a unos aspectos psicológico-evolutivos, y está dividido en sectores parciales (niñez, adolescencia, vejez). Sin embargo, la mayor parte de los investigadores reconocen que el desarrollo humano representa una continuidad del desarrollo, con lo que inmediatamente se comprende que éste constituye un proceso

que dura toda la vida y que no se limita, únicamente, a la infancia o a la juventud.

2. Teorías del desarrollo

Antes de empezar a hablar de los problemas psicológico-evolutivos, tan importantes para la acción deportiva, deben examinarse las diversas teorías del desarrollo, por cuanto son de la mayor importancia para fundamentar, con el suficiente peso, los resultados científicos y los problemas teóricos. Los diferentes puntos de vista teóricos inducen, o impiden, no sólo determinados planteamientos de la investigación psicológico-evolutiva y los trabajos de experimentación, además de determinar la interpretación de sus resultados, sino que revisten una gran importancia para la aplicación de los conocimientos obtenidos a la práctica pedagógica.

Nuestras explicaciones siguen el concepto psicológico del desarrollo de Mönks y Knoers (1976), que reviste precisamente importancia para el pedagogo, por cuanto se intenta aquí, por primera vez, comprender con seriedad el desarrollo como un proceso de la emancipación, concretamente como un proceso «... en el que la persona que se encuentra en desarrollo aprende con ayuda de otros a actualizarse como personalidad única y exclusiva, liberándose de unas ataduras irracionales» (Mönks y Knoers, 1976, pág. 23).

2.1 *La teoría del desarrollo orientada biológicamente*

De acuerdo con esta teoría, el desarrollo se produce bajo la influencia de predisposiciones basadas en la constitución y en la herencia. Las predisposiciones innatas, condicionadas genéticamente, de las propiedades individuales (genotipo) se desarrollan durante el transcurso del proceso de desarrollo, reconociéndose una función únicamente modificadora a los factores del medio ambiente, al entorno. El medio ambiente incita o impide de tal manera los procesos endógenos que llega a constituir una característica propia perceptible del organismo (fenotipo).

Esta teoría del desarrollo orientada biológicamente, que sólo concede al medio ambiente una función modificadora, pero no una función propia de tipo dinámico-evolutivo, ya no puede sostenerse

en la actualidad. Incluso las investigaciones realizadas con gemelos univitelinos, que crecieron en unos medios ambientes idénticos o diferentes, llevadas a cabo por los representantes de esta teoría con el fin de intentar confirmar sus afirmaciones, han demostrado que el entorno ambiental ejerce una influencia esencial sobre el desarrollo psíquico y físico del ser humano. Ello no significa, sin embargo, que deba en absoluto hacerse caso omiso de las influencias y los fundamentos genéticamente condicionados de la conducta humana.

2.2 *La teoría del medio ambiente en el desarrollo*

El punto de partida de esta teoría lo constituye el aprendizaje y la socialización como formas del aprendizaje social. El desarrollo llega a producirse porque el ser humano amplía constantemente su potencial de acción mediante el aprendizaje. Debe aprender a andar, a tratar con otras personas, así como a pensar ordenadamente, para citar tres ejemplos distintos de formas sensomotrices, y del aprendizaje social y congnitivo.

El poder realizar unas formas de comportamiento cualificadas y poder llevar a cabo unas acciones exigentes no es, por lo tanto, el resultado de unos procesos espontáneos y endógenos en el organismo o en la psique de la persona, sino que ha dependido de los adecuados métodos de aprendizaje y de todos los estímulos que el medio ambiente y el medio social han ofrecido al individuo.

Basándose en esta teoría se han obtenido, realmente, muchísimos conocimientos sobre el desarrollo de unos modelos de comportamiento específicos del medio, por ejemplo, el desarrollo idiomático, la conducta social, el éxito escolar, por mencionar sólo algunos aspectos. Especialmente algunos estudios comparativos interculturales han demostrado cuán distintos pueden desarrollarse las seres humanos si han quedado marcados por un medio cultural y socioeconómico diferente.

La teoría del medio siempre suscita dificultades si tiene por objeto explicar unas formas de conducta que no cabría esperar basándose en los estímulos existentes en aquel medio. Por ejemplo, al iniciarse la pubertad, los niños educados de forma autoritaria empiezan a romper los límites de ese «medio» y a realizar las formas de comportamiento opuestas.

En sus formas extremas, ninguna de las dos teorías, es decir,

ni la orientada biológicamente ni tampoco la orientada por el medio, podrán aclarar completamente los procesos que se observan en el desarrollo.

2.3 *La teoría psicodinámica del desarrollo*

El primero en formular una teoría psicodinámica del desarrollo fue Sigmund Freud. Según él, en el instante de su nacimiento el niño ya posee una estructura instintiva (ello), la cual le obliga constantemente a satisfacer sus instintos (principio del placer). Estas satisfacciones egoístas de los instintos se enfrentan con los obstáculos y resistencias que le opone al niño el medio ambiente, obligándole a establecer unos compromisos con esta realidad (principio de la realidad). Debido a ello se crea una nueva instancia, el yo, el cual recibe la misión de llegar a equilibrar las exigencias del medio ambiente y las del ello. Procura, además, que se demore la satisfacción de los instintos hasta el instante en que pueda realizarse sin crear conflictos con el medio ambiente. Durante la infancia, bajo la influencia de los padres y de otros educadores, se forma otra instancia más dentro del marco del yo, el super yo.

Esta instancia representa asimismo las normas morales y éticas de la sociedad en que vive el individuo y que ha asumido por la vía de la socialización y de la identificación consciente. El super yo, como instancia controladora, se preocupa de que las exigencias instintivas del ello no se hagan excesivamente poderosas e invadan completamente la acción del individuo.

De acuerdo con esta teoría, el desarrollo de las funciones sexuales no se inicia, por ejemplo, con la madurez sexual, sino que empieza en el instante mismo del nacimiento, cuando la «libido» se encarga de la función de crear placer en determinadas áreas del cuerpo; la región bucal, por ejemplo, sirve como fuente de placer, durante la fase de desarrollo en la más temprana infancia.

2.4 *La teoría de la socialización del desarrollo*

La teoría freudiana del desarrollo, tan fuertemente polarizada en el individuo y orientada hacia los instintos, ha sido ampliada por Erikson (1957), teniendo en cuenta los fenómenos sociales y colec-

tivos. Erikson entiende el desarrollo del ser humano como un proceso de enfrentamiento con el medio ambiente que dura toda la vida, en el que deben solucionarse unos problemas. Si éstos se resuelven bien, entonces es posible una evolución favorable del desarrollo. Sin embargo, si quedan sin resolver, entonces trastornan el desarrollo inmediato siguiente y pueden incluso influir en la vida de forma decisiva. Al tener que superarse problemas diferentes durante distintas épocas de la vida Erikson divide el desarrollo en siete fases de superación de problemas.

Para obtener una visión conjunta de la complejidad de esta teoría psicodinámica del desarrollo es necesario exponer sus distintas fases, aunque sea brevemente. En todo momento debe tenerse bien presente que cada una de las explicaciones dadas por Erikson va acompañada por el material consistente en los resultados empíricos de sus estudios psicológicos, etológicos y etnológicos. Esta teoría tiene además la ventaja de que va más allá de esas teorías tan difundidas sobre la adaptación, que sólo ven la socialización como simple adaptación del individuo a una sociedad, a un medio cultural y social. Es cierto que el individuo debe resolver los problemas que le plantea el medio, pero ello no quiere decir de que su solución tenga que llegar por el camino convencional de la adaptación. Aquí existen amplísimas posibilidades de autoactualización del individuo como objetivo del desarrollo y de la educación.

Erikson distingue las siguientes siete fases del desarrollo:

1) *El problema del sojuzgamiento.* El niño pequeño tiene primero que acostumbrarse a la gran cantidad de estímulos del medio ambiente para él desconocidos y las constantes modificaciones de su entorno. Si el niño, durante este período de tiempo, se siente arropado y saborea el calor del hogar, y si se tienen en consideración sus mecanismos protectores propios frente a una riada de estímulos (= sueño), podrá superar este problema. En caso contrario, el mundo le someterá, se le aparecerá como algo lleno de unos poderes incontrolables y peligrosos, a los que se halla subyugado sin defensa alguna. Muchas investigaciones psicológicas han demostrado que las modificaciones frecuentes y profundas del medio ambiente durante la temprana infancia tienen consecuencias catastróficas para el proceso de desarrollo.

2) *El problema de la confianza.* Durante el siguiente estadio del desarrollo, el niño se da cuenta de que la plena satisfacción de

sus necesidades no depende únicamente de él, sino que alguien distinto procurará facilitarle esta satisfacción. De esta forma se entera de lo que es la dependencia de otras personas, y la conducta de éstas será lo que decida la tonalidad emocional de este contacto, lleno de confianza y entrega, o inseguro y cargado de dudas.

3) *El problema de la autonomía.* Esta fase se caracteriza por la experiencia que adquiere el niño de poder controlarse a sí mismo y a su medio, pero de que este control no está exento de dificultades. El medio ambiente deposita ciertas esperanzas en el niño a las que éste debe corresponder adecuadamente. De la solución de este problema parte el desarrollo de la postura fundamental respecto al propio yo: o bien surge el sentido de la autonomía y del autocontrol o bien la vergüenza y la duda sobre los propios derechos y capacidades.

4) *El problema de la iniciativa.* El problema que debe resolverse tiene estos enunciados: ¿Hasta dónde puedo llegar? ¿De cuánto campo de acción dispongo? ¿Hasta qué punto puedo influir sobre mi medio ambiente y controlarlo? Las reacciones del educador a estas aspiraciones del niño ponen la primera piedra para el proceso del desarrollo del yo. La superación de este problema se consigue por medio del mecanismo social del aprendizaje de la identificación.

5) *El problema de la identidad.* Cuando se inicia la «adolescencia» el problema se enuncia así: ¿Qué soy? ¿Quién soy? ¿Cómo puedo llegar a ser algo? ¿Qué es lo que puedo llegar a ser? La solución de este problema del encuentro con la propia identidad para la creación del propio yo se ha convertido, en la moderna sociedad industrializada, en un problema mucho más arduo que en las sociedades fuertemente tradicionales. Al solucionar este problema, el joven siente que recibe poca ayuda de sus padres y educadores, pues éstos se sienten inseguros respecto a los objetivos que deben fijarle en el aspecto del aprendizaje, de forma que el abismo abierto entre las esperanzas que tienen depositadas en el joven y su propio comportamiento en la sociedad será cada vez mayor.

6) *El problema de espontaneidad.* Hacia la mitad de la vida, a la persona se le suele plantear en primer término el problema de cómo mantener la propia vitalidad y el esfuerzo creador, a pesar de las muchas adaptaciones a que se ha visto sometido y de la rutina cotidiana. ¿Cómo puede liberarse de esta determinación ajena sobre su vida? Son seguramente muchas más las personas que sufren bajo

el peso de este problema que las personas que han encontrado una solución al mismo.

7) *El problema de la integridad.* En nuestra sociedad es precisamente donde la persona de más edad va perdiendo en creciente medida su función y ve limitadas radicalmente sus actividades. En una sociedad tan rápidamente cambiante, la experiencia de la vida que aporta la edad ya no posee ningún valor. Al lado de la pérdida de la función, que siempre es sentida dolorosamente, aparece la pregunta: ¿Ha transcurrido la vida tal y como uno la había deseado o planificado? ¿Se han aprovechado también todas las posibilidades que ella nos ofreció? Pero ahí comienza el problema de la integridad.

2.5 *La teoría de la interacción*

Con esta teoría coinciden hoy en día la mayoría de los psicólogos del desarrollo de los países occidentales, mientras que en los del bloque oriental sigue otorgándose la prioridad a la teoría dialéctico-materialista del medio ambiente. Según esta última, el desarrollo se produce por el reflejo entre el proceso dialéctico del reconocimiento y de la acción de la persona en su medio social.

La teoría de la interacción, tal y como fue elaborada por J. Piaget (1972), la expone Mönks de la siguiente manera:

«El centro de la teoría de Piaget está en que el desarrollo debe considerarse como una continuación de la embriogenia. Se va produciendo por estadios y conduce al niño hacia un nivel de funciones constantemente más elevado, hacia una estructura superior. Ello obedece a diferentes factores que ejercen distinto grado de influencia. En primer lugar, debe citarse la madurez, ya que sólo con ella llegan a ser posibles las actividades del individuo. A cada edad de la vida le corresponde una estructura determinada; antes de que el organismo madure hasta alcanzar un nivel determinado no se pueden realizar las operaciones que exigen ese grado de madurez. Otras influencias son la *experiencia* y la *transposición social.* Corresponden a la transmisión de informaciones por medio de la educación, pero también del lenguaje, que crea nuevas posibilidades gracias a su propia estructura.

»El factor primordial lo constituye, sin duda alguna, la actividad espontánea del individuo, mediante la cual aprende a adaptarse a las nuevas fases de la madurez, empleando para ello la experiencia

y las influencias de la transposición social. En otras palabras: el individuo puede actuar siempre de forma adecuada a las exigencias de la realidad.

»Esta forma de la adaptación la denominamos *asimilación* cuando se trata de incorporar nuevas impresiones a un modelo de adaptabilidad ya existente. Piaget habla de *acomodación* si el individuo tiene que adaptarse, si quiere reaccionar de forma adecuada a los nuevos acontecimientos que aparecen en su medio ambiente. La acomodación exige del individuo, sobre todo, una nueva postura, actos o actividades creadoras; pero ello influye en gran medida en el funcionamiento a nivel más elevado, en la conquista de una estructura superior. Cada estructura presupone que, como individuo, se ha desarrollado un esquema determinado, con cuya ayuda se han alcanzado en determinado estadio del desarrollo la situación de equilibrio adecuada al mismo. Con la acomodación mucho más amplia que sería necesaria para poder actuar de forma completamente nueva, se rompe forzosamente este equilibrio.

»Para que la interacción se convierte en una síntesis verdadera, esta teoría tiene que emanciparse del interés unilateral de Piaget por el funcionamiento intelectual.

»El concepto de *interacción,* expresa una acción recíproca. No se hace referencia únicamente a la acción recíproca entre la predisposición (herencia y constitución) y el medio, entre madurez y aprendizaje, sino también a la que se desarrolla entre persona y mundo. Esta acción recíproca abarca el hecho de que la persona, al reaccionar y actuar, está conformando el mundo. Sin esta persona, el mundo es diferente. Su influencia podrá ser pequeña, pero gracias a su forma de actuar y de reaccionar surgen modificaciones en el círculo de su familia, de su vecindad, de su clase social, de su grupo profesional, su raza, etc. Por otra parte, la persona se halla cada vez más sujeta a la influencia que ejerce el mundo y especialmente su propio entorno social, tan intensa que hasta su propia forma de ser como persona puede estar en peligro» (Mönks y Knoers, pág. 17-19, 1976).

Si se examinan las distintas teorías del desarrollo de las que aquí no se han mencionado más que las principales, no sólo de la forma global a que debemos ceñirnos aquí, sino con más detalle, entonces podrá comprobarse que cada vez son más complejas y extensas. Una teoría del desarrollo no puede afirmar hoy en día que éste se inicia con el acto mismo del nacimiento. El desarrollo bio-

lógico empieza con la procreación y el desarrollo fisiológico en el instante en que el ser vivo no nacido reacciona ante estímulos externos. Algunas investigaciones han demostrado que el feto, pocos meses después de la procreación, reacciona ante señales acústicas externas y que ya son posibles unos primeros procesos de aprendizaje (en forma de adaptaciones). La fase prenatal del desarrollo cada vez polariza más el interés científico de médicos y de psicólogos, lo que en no pequeña medida se debe al perfeccionamiento de los métodos de investigación. Así ha podido demostrarse científicamente que la sobrecarga o *stress* que sufre la mujer embarazada repercute con efectos negativos en el desarrollo del niño. En este campo de la psicología del desarrollo pueden esperarse para el futuro muchos e importantes avances.

Ha sido interesante poder comprobar que durante los diez últimos años también se ha incrementado la experimentación científica con el otro extremo del desarrollo humano, con la vejez. La gerontología (estudio de la vejez) empieza a establecerse, si bien lentamente, como rama propia e interdisciplinaria de las ciencias humanas. Realmente durante muchísimo tiempo no se le ha prestado la menor atención al desarrollo de la persona adulta y de la persona anciana, con su lógica secuela de problemas de índole psíquica y física. Por este mismo motivo, no existen en la actualidad conocimientos científicos bien fundamentados que puedan ayudar a resolver el problema del anciano en nuestra sociedad, todavía hoy pendiente de solución.

El campo del desarrollo que le corresponde explicar a la teoría del mismo nombre, se ha ampliado de forma considerable. Además, cada vez son mayores y más complejas las exigencias psíquicas y psicofísicas que asedian al ser humano. El individuo sólo podrá atender estas exigencias si se ha producido previamente el desarrollo adecuado del rendimiento. Los fenómenos y circunstancias que debe abordar una teoría del desarrollo son cada vez más complejos, de forma que sólo son posibles explicaciones parciales del mismo. Así puede epxlicarse, por ejemplo, que la teoría de la interacción de Piaget, que de tanto crédito goza entre los pedagogos, estuviese pensada por él en torno al desarrollo intelectual y social del niño, ambos estrechamente ligados, a pesar de que se le puede dar un enfoque teórico mucho más amplio.

El desinterés mencionado ya varias veces, de la psicología por el movimiento humano también se ha dejado sentir en la psicología

del desarrollo. Muchos libros de texto tratan sólo de forma marginal, y únicamente cuando se ocupan de los primeros años de la vida, el desarrollo que se produce en los rendimientos de las conductas psicomotrices. El desarrollo intelectual, motivacional, social y específico de la personalidad es lo que aparece claramente en primer término del interés.

A continuación se dará una visión global del desarrollo ontogenético de las funciones psicomotrices del rendimiento como parte del desarrollo total de la personalidad, en la medida en que tiene importancia para el profesor de deportes.

3. El desarrollo psicomotor

El desarrollo de los movimientos humanos como proceso psicofísico está estrechamente unido al desarrollo biológico del ser humano, especialmente neurológico-anatómico. Sin una madurez suficiente de los fundamentos neurofisiológicos, es decir, del sistema nervioso central y periférico, así como de las bases anatómico- biológicas, es decir, de los sistemas muscular y óseo y de los tendones, no son posibles los rendimientos en los movimientos.

Los rendimientos de los movimientos que exceden de todo aquello que se designa con el nombre de movimientos cotidianos, y que exigen, por ejemplo, una determinada capacidad de coordinación sensumotriz, como los que se hacen en la escritura, no se configuran si no ha existido una práctica dirigida previa, si no ha habido entrenamiento. Pero ese entrenamiento sólo conduce al éxito si han finalizado, de manera paralela, los procesos biológicos de la madurez, los procesos psicológicos del desarrollo como condición previa para el logro de rendimientos en movimientos complejos.

3.1 *El primer año de vida*

Al nacer, el niño ya se halla dotado de una serie de reflejos que le permiten reaccionar con movimientos estereotipados ante ciertos estímulos, y por medio de los cuales puede asegurar su supervivencia.

Los reflejos más importante son:

— Reflejo de Moro (extender los brazos hacia los lados y doblarlos luego hacia dentro como en un abrazo; este reflejo desaparece completamente a partir del cuarto mes de vida).
— Reflejo de giro (al tocarle las mejillas y la boca, gira la cabeza).
— Reflejo de succión.
— Reflejo de prensión (desaparece a partir de los seis meses de vida).
— Reflejo de la nuca (al girar la cabeza en una dirección la consecuencia es el reflejo asimétrico de extender un brazo y doblar el brazo y la pierna del lado opuesto.
— Reflejo de natación (se realizan movimientos natatorios coordinados que podrían conducir a una verdadera natación si el niño pudiese mantener en alto la cabeza).
— Reflejo de andar a gatas (reacción de Bauer; si se estimula la planta del pie, se llevan a cabo movimientos coordinados de andar a gatas).

Los sentidos del olfato y del gusto, según las investigaciones realidadas hasta el momento no están aún bien determinados. Sin embargo, el niño posee un sentido muy acusado y diferenciado del calor. Existe probablemente la percepción visual (especialmente la reacción ante la cara de la madre), pero el grado de diferenciación de la percepción visual es aún muy dudoso, lo mismo que el de la percepción acústica, ya que en los recién nacidos se pueden observar grandes diferencias interindividuales del rendimiento perceptivo.

El primer año de vida es especialmente importante para el desarrollo de diferentes rendimientos coordinados.

— *Andar a gatas:* 1.ª fase = adelantar la rodilla (2.º mes).
2.ª fase = andar a gatas por el suelo mediante movimientos simétricos de brazos y piernas (8 1/2 meses).
3.ª fase = andar a gatas por el suelo sobre las manos y los pies, sin rozarlo con el vientre (11 meses).
— *Estar de pie y andar:* por regla general, el niño ya se mantiene en pie unas dos semanas antes de que, primero con ayudas y después sin ellas, aprenda a andar (a los 8-12 meses).
— *Prensión:* el niño capta visualmente los objetos hacia el mes de edad, a los 2,5 meses intentará golpear el objeto y a los cuatro

meses intentará acariciar o rozar el objeto. La prensión dirigida se consigue a los 5 meses de edad. Desempeñan un papel importante los procesos de madurez, pero igualmente importante es el entorno, tanto para el momento de aparición de un rendimiento coordinado como para la consecución de un elevado nivel de rendimiento.

— *Hablar:* Durante la sexta semana, el niño empieza a balbucear, una fase previa del hablar, que luego vuelve a desaparecer. A los seis meses de edad aparecen diálogos balbuceantes. Las primeras palabras las pronuncia el niño a los doce meses. El desarrollo del habla depende más que todos los otros rendimientos y esfuerzos del comportamiento de las personas en el entorno del niño, especialmente de la madre o de las otras personas de las que dependa.

Llegados a este punto, nos permitimos aludir a lo que se denomina «privación materna» (aparición de insuficiencias debido a privación de la madre). Hacia finales de la segunda guerra mundial se dieron a conocer unas investigaciones psicológicas sobre el desarrollo, en las que se demostraba que los niños acogidos en orfanatos y hospicios en los que se les prestaban cuidados biológicamente suficientes y que reunían todas las garantías sanitarias e higiénicas, sufrían sin embargo masivamente de trastornos en el desarrollo, permanecían retrasados intelectualmente y no era raro que algunos muriesen a consecuencia de enfermedades infecciosas insignificantes. Los trastornos en el desarrollo que mostraban los niños albergados en estos asilos eran tan típicos y uniformes en su sintomatología que, durante la época inmediata siguiente, se les dio el nombre de hospitalismo. Las causas fundamentales de estos trastornos en el desarrollo se veían en la deficiente relación madre-hijo. Basándose en ello, inmediatamente después se desarrolló la teoría de que era indispensable una constante y estrecha relación entre madre e hijo para lograr un desarrollo perfecto de la personalidad. Se ha podido demostrar, entretanto, que no es la madre «biológica» la que garantiza el desarrollo psíquico normal del niño, sino que esta función también pueden asumirla otras personas, siempre y cuando ofrezcan al niño la posibilidad de desarrollar unos lazos afectivos por un prolongado espacio de tiempo. Precisamente durante el primer año de vida es extraordinariamente importante para el niño experimentar confianza hacia su entorno y saber que existen personas que pueden

satisfacer sus necesidades. Paralelamente al desarrollo de esta «proto-confianza», que presupone la existencia constante de una persona de la que el niño espera protección y seguridad, es de una gran importancia un medio ambiente estimulante y lleno de alicientes para el desarrollo de su madurez. Las privaciones mentales o, mejor dicho, las privaciones psíquicas, a las que el niño se halla expuesto durante su primer año de vida, tienen una importancia capital para su posterior desarrollo intelectual y personal.

3.2 *Desde el primero hasta el tercer año de vida*

Durante este tiempo, el rendimiento central corresponde al *andar*. Tan pronto como empieza el niño a andar, varía su nueva habilidad desde caminar hacia atrás (a los 17 meses de edad) hasta andar sobre las puntas de los pies (a los 30 meses).

«A los 18 meses de edad, el niño intenta correr; los movimientos aún se parecen mucho a los del andar. A los 2-3 años de edad, el niño ha aprendido a correr, pero aún no está en condiciones para detenerse de repente, y a la inversa. A los 5-6 años, aproximadamente, el niño está capacitado para correr, lo mismo que una persona adulta; puede aprovechar esta actividad de forma efectiva en el juego» (Mönks y Knoers, 1976, pág. 57).

El niño aprende a *saltar y brincar,* con todas sus variaciones, a los 2-3 años de edad. A esta edad, también sabe balancearse sobre un pie.

A un niño de tres años de edad todavía le es difícil *coger una pelota* y darle un golpe con un palo. Este resultado sólo lo conseguirá a los 4-5 años de edad.

El tiempo comprendido entre el primero y el tercer año de vida es un período muy importante para el aprendizaje de todas las variaciones posibles de la *coordinación ojo-mano.* El niño consigue cada vez mejor la unión de las actividades sensumotrices, para lo cual sabe transformar las percepciones visuales en modelos motores.

«En esta época se desarrolla la *percepción de la forma.* Los niños muy pequeños ven el conjunto, sin prestar demasiada atención a los detalles. Sólo a partir de los 5 y 6 años de edad el niño presta verdadera atención a unos objetos específicos. Las respuestas globales se simplifican mediante limitaciones claras. Este paso de una percepción global a otra mucho más diferenciada ha constituido, du-

rante mucho tiempo, *el* criterio para determinar la «madurez escolar». Kern ha llamado la atención sobre el hecho de que los niños que no saben percibir de forma fraccionada, es decir, que no poseen la capacidad de dividir, tampoco están en condiciones de ir a la escuela. El hecho de estudiar en la escuela, la escritura y la lectura exigen que estén capacitados para saber aislar de las palabras enteras unos detalles, las letras» (Mönks y Knoers, 1976, pág. 57).

Conforme va aumentando la edad del niño, éste aprende que los objetos no se hacen más pequeños por el mero hecho de alejarse de ellos. De ahí arrancan los principios del desarrollo del *sentido de la constancia,* correspondientes a la percepción y a la motricidad. La constancia del color, del espacio, del objeto, de la claridad y otras similares son rendimientos de la percepción, que sólo se desarrollan durante el curso de un enfrentamiento y de una experiencia continuas con el medio ambiente.

Este enfrentamiento con el medio ambiente real y social, que ofrece un tesoro tan rico en experiencias y conocimientos para el niño, se lleva a cabo en lo esencial durante el juego infantil. Con ello adquiere éste una gran importancia para el desarrollo futuro y total, y no debe asombrar el hecho de que se hayan elaborado muchas teorías sobre el juego. Debido a la importancia que este campo de desarrollo tiene para la educación física y para el deporte, a continuación se expondrán brevemente las más importantes teorías sobre el juego.

3.3 Teorías del juego infantil

1) *La teoría de orientación antropológica de Buytendijk:* según Buytendijk (1934), el juego es un acontecimiento dinámico que se caracteriza por sus variaciones incalculables y que puede moverse en diferentes direcciones. No juega uno mismo con algo o con alguien, sino que el otro juega también con uno mismo, de forma que se llega a una interacción activa. Estas interacciones están dirigidas y limitadas por unas reglas. La estructura y el transcurso del proceso del juego abarcan toda una serie de factores importantes, que también son significativos para el futuro y que se practican caprichosamente.

2) *La teoría del ejercicio:* esta teoría afirma con más fuerza que la de Buytendijk que el juego consiste en el ejercicio de unas funcio-

nes para la vida posterior. Así por ejemplo, en el juego se ensayan los futuros papeles profesionales y sexuales que tendrán que desempeñarse.

3) *La teoría de la relajación:* según esta teoría, el juego tiene una función de relajamiento. Especialmente después de un trabajo pesado o de una ocupación muy concentrada, el juego sirve para la recuperación intelectual y psíquica. De este modo puede descargarse el exceso de energías sin peligro alguno.

4) *La teoría retrospectiva:* de acuerdo con esta teoría, el juego infantil constituye un residuo de antiguas formas de actividad. La necesidad del juego y sus distintas formas se explican por ser residuos filogenéticos, es decir, debidos a unos vestigios rudimentarios histórico-tribales.

5) *La teoría de la catarsis:* según esta teoría, representada sobre todo por Erikson (1957), el juego posee efectos terapéuticos, es decir, durante el juego, el niño podrá expresar y solucionar unos conflictos, ante los que, normalmente, no sabría cómo actuar.

6) *El juego como reflejo de la realidad:* de acuerdo con esta teoría, apoyada por Ljublinskaja (1961), el juego infantil constituye un reflejo de la realidad, al contener unos componentes con los que el ser humano debe enfrentarse en su vida diaria; por ejemplo, constituye una antigua forma de adquisición de conocimientos. El juego es algo concreto e histórico, al reflejar la auténtica percepción del medio ambiente, y es, además, y al mismo tiempo, una acción corporal. El juego es una forma especial de pensamiento, ya que el niño consigue por medio de él la solución de problemas, y es también un proceso activo, pues en él se conjugan las combinaciones de la fantasía y de la realidad.

Bühler y Hetzer, en importantes investigaciones, lograron clasificar las diferentes formas del juego infantil, como 1) juegos de movimientos y funciones, 2) juegos de disfraces y de fantasía, y 3) juegos de construcción; aparecen con frecuencia variable según las distintas edades.

Los juegos de movimientos y de funciones son observables en más de un 50% de los niños de 2-3 años de edad. Los de disfraces y fantasía aparecen en más del 50% de los niños de 4-5 años de edad, y los de construcción aparecen en más del 50% de los niños de 6 años de edad.

Mientras que los niños más pequeños cambian frecuentemente

de conducta durante el juego y sólo pueden dedicarse a un juego determinado durante un corto período de tiempo, el niño de más edad ya está en mejores condiciones para cansagrarse durante mayor espacio de tiempo a un juego concreto (para más detalles sobre el juego infantil, véase Schmidtchen y Erb, 1976).

La importancia del juego para el desarrollo intelectual, psíquico y motriz del niño no fue suficientemente valorada en nuestro mundo cultural durante mucho tiempo, e incluso hoy en día, en la mayor parte de los países, recibe pocas atenciones en la educación institucional y familiar. En muchas ocasiones, se considera el juego infantil como una ocupación del ocio sin valor alguno e improductiva, a la que no se le reconoce importancia para la formación ni para el desarrollo.

3.4 El niño en edad preescolar y escolar

En el espacio de tiempo comprendido entre la edad preescolar y la edad escolar propiamente dicha, se produce la primera variación de la *Gestalt* (configuración), caracterizada por el hecho de que la configuración del cuerpo y sus proporciones van perdiendo cada vez más las formas de un niño pequeño, para irse aproximando a las de los adultos. Las extremidades, que en comparación con la cabeza y con la totalidad del cuerpo eran decididamente cortas, empiezan a crecer, es decir, los brazos y las piernas se alargan, el pecho y las caderas se ensachan. El peso total del cuerpo aumenta debido al rápido crecimiento de los músculos, al mismo tiempo que la constitución corporal del niño se hace más robusta y estable. La primera variación de la figura se realiza entre los 5 y los 6 años de edad y constituye, al mismo tiempo, una característica importante para la madurez escolar.

El rápido crecimiento de la musculatura y la creciente diferenciación del sistema nervioso conducen a una considerable ampliación de las capacidades motrices del niño. Sobre ello escriben Mönks y Knoers (1976):

«A los 6 años de edad, el sentido del equilibrio ya está relativamente bien desarrollado, pero sigue aumentando la capacidad para saber mantener al cuerpo en equilibrio. A los 12 años, los niños pueden doblar mucho mejor su cuerpo, a excepción de los hombros, la rodilla y los muslos. También las acciones de coger, golpear y asir,

así como la rápida modificación de la posición corporal se ejecutan mejor cuando el niño tiene un poco más de edad. Pero aquí surgen diferencias importantes entre los sexos. Entre los 6 y los 12 años de edad, crece la fuerza corporal y la motricidad es cada vez más precisa y coordinada. Parece ser que estas aptitudes motrices van mejorando a medida que lo vayan exigiendo los valores y las costumbres de la vida comunitaria. Nos enfrentamos aquí a un aprendizaje que depende de las exigencias que plantea el medio ambiente. Los movimientos motores son cada vez más independientes, alejándose de unas normas formalistas y estandarizadas, pero se vuelven menos espontáneos. El exceso de movimientos que podemos observar en los niños, desaparece al finalizar este período» (pág. 87-88). A los 3,6-4 años de edad empiezan también los primeros inicios del desarrollo de la motivación de los rendimientos. El niño siente un interés creciente en comparar su propia capacidad de esfuerzo con la de otros, para exhibirla ante su medio ambiente. Al ingresar en el jardín de infancia, o, como muy tarde, al empezar a ir a la escuela, el niño abandona por primera vez el entorno familiar que tan bien conoce, que le ha protegido, y por primera vez también establece contacto con una gran cantidad de niños de su misma edad. En el juego y en el trato lúdico entre ellos surgen múltiples posibilidades de experiencia social, que son, sobre todo, beneficiosas para el niño que disponga de suficientes habilidades motrices. No debe sorprender, por tanto, que precisamente en este grupo de edad los niños admiren sobre todo a aquellos que sepan hacer un uso correcto de sus habilidades y aptitudes motrices, como, por ejemplo, correr con rapidez, coger una pelota al vuelo y lanzarla, saberse balancear y trepar, así como manejar correctamente los instrumentos de juego, pero también que sepan demostrar sus fuerzas corporales. El niño que disponga de tales habilidades y conocimientos, pronto se convertirá en un miembro admirado del grupo y en un compañero de juegos solicitado. Por el contrario, los niños que hayan sido educados por unos padres excesivamente temerosos y que por este mismo motivo no dispongan de las necesarias experiencias motrices y capacidades de rendimiento, en la escuela vivirán sus primeras y duraderas desilusiones. Se percatan entonces que no pueden rendir todo aquello que el grupo espera de ellos, y por dicho motivo se ven apartados del juego, de forma que conjuntamente con la experiencia de la desilusión personal echan de menos, además, el campo de aprendizaje social tan importante para su futuro desarrollo. En no

pocas ocasiones se retiran dichos niños, de forma total y completa, de los grupos de juego de niños de la misma edad, para sumarse a grupos formados por niños mucho más jóvenes o mayores.

Eggert y Kiphaıd (1972) han llamado especialmente la atención sobre la gran importancia que reviste el fomento de la capacidad sensumotriz para el rendimiento y para el desarrollo total de la personalidad en niños y muchachos. Se han llevado a cabo infinidad de investigaciones que demuestran que las deficiencias y trastornos en el desarrollo de la capacidad de rendimiento sensumotor incide mucho más de lo que hasta la fecha se creía en las causas de los defectos en el aprendizaje social y en el desarrollo de la capacidad de acción social.

Si se siguen las doctrinas de Winter (1975) en *Zur Periodisierung der motorischen Ontogenese in der Kindheit und Jugend,* entonces puede subdividirse el desarrollo motor durante la edad infantil y la edad escolar en los siguientes períodos:

1) *Fase de perfeccionamiento rápido de múltiples formas de movimiento y de apropiación de las primeras combinaciones de movimientos (3-7 años).*

Después de una fase de apropiación de múltiples formas de movimiento durante la temprana infancia, entre los cuatro y los siete años de edad se crea la tendencia a conseguir el perfeccionamiento de aquellas formas del movimiento aprendidas en los inicios. La diferenciación en la realización del movimiento, ya observada con anterioridad, se hace más patente debido a la apropiación de las primeras combinaciones de movimientos. El perfeccionamiento de diversas formas de movimiento convirtiéndolas en combinaciones, que por regla general se produce con los movimientos más habituales procedentes de la motricidad cotidiana, como andar o correr, puede ampliarse considerablemente mediante una enseñanza deportiva muy intensa entre los 5 y 7 años de edad. De esta forma, los niños de esta edad pueden aprender las técnicas fundamentales de la natación y el esquí acuático, el patinaje sobre ruedas y sobre hielo, la gimnasia con aparatos y el esquí. «El perfeccionamiento de las múltiples formas del movimiento, así como la apropiación de unas primeras combinaciones de movimientos, se caracterizan en el niño entrenado sobre todo por el hecho de que es más amplio el "tesoro de los movimientos" y mucho más

elevados los grados de dificultad de las formas y combinaciones disponibles que en los niños no entrenados» (Winter, 1975, pág. 42).

(2) *Fase de rápidos adelantos en el desarrollo motor (7-10 años).*

Las ya mencionadas necesidades de movimiento que el niño siente a esta edad, y el gran interés que demuestra por la actividad deportiva, por mostrar sus rendimientos motores, por la comparación de rendimientos, unido todo ello a la intención de aprender nuevas formas de movimiento y de probarlas, conducen a una considerable ampliación del repertorio sensumotor de movimientos. En este contexto no debe subestimarse la creciente capacidad para aceptar y asimilar informaciones como fundamento para conseguir mejoras concretas en el rendimiento motor. «En definitiva también en el rápido incremento de la capacidad de aprendizaje motor se fundamenta el rápido desarrollo de esas aptitudes coordinadoras que favorecen considerablemente la apropiación de nuevas formas del movimiento: capacidad de dirección, capacidad de adaptación y de permutación, capacidad motriz de combinación, reacción y de equilibrio. Las tasas anuales de crecimiento de estas capacidades coordinadoras durante el espacio de tiempo comprendido entre el 1.° y el 3.° años escolares son, generalmente, las más elevadas durante la totalidad de la época escolar, posibilitando el incremento de los rendimientos de dirección y de adaptación en el proceso del aprendizaje» (Winter, 1975, pág. 43).

3) *La fase de mejor capacidad motriz de aprendizaje durante la infancia (niñas: 9-12 / niños: 9-13,6 años).*

Este espacio de tiempo se caracteriza por ser la mejor edad para el aprendizaje, cosa que, por lo general, se debe a: la buena capacidad de reacción, el valor y la sed de aprender de los niños, sus predisposiciones corporales generalmente buenas y las experiencias acumuladas de los movimientos realizados, la destreza, la habilidad, la rapidez y la fuerza conseguidas, así como el equilibrio y la plasticidad de los procesos nerviosos. Las investigaciones realizadas con niños bien y mal dotados para el deporte, así como con los que siguen practicándolo fuera de las horas de clase, han demostrado «... que esta fase potencialmente favorable del aprendizaje sólo se presenta si ha sido previamente preparada por la correspondiente actividad deportiva y se funde con ella. Por este motivo

tiene tanta importancia captar cuanto antes al mayor número posible de niños para que ejerciten una actividad deportiva regular, incluso fuera de las horas de clase» (Winter, 1975, pág. 44).

4) *La fase del cambio de estructuras de las capacidades y habilidades motrices (niñas: 11-14 / niños: 12,6-15 años).*

Las nuevas tendencias características de esta nueva fase del desarrollo motor aparecen con el comienzo del segundo cambio de *Gestalt,* es decir, con otro crecimiento en la altura y de las extremidades, un claro incremento de peso y una nueva modificación de las proporciones corporales. Este cambio de estructuras en las capacidades y habilidades motrices comienza en el momento de iniciarse la pubertad. Basándose en estas modificaciones de las condiciones corporales previas para el rendimiento de los movimientos y de las capacidades condicionales, se producen modificaciones estructurales en la técnica de los movimientos deportivos: «Así disminuye, por ejemplo, la frecuencia de los pasos al mismo tiempo que se acrecienta considerablemente su longitud en las carreras de velocidad y en las de fondo en esquí, a consecuencia de la alteración en la relación de palanca (crecimiento de las extremidades) y sobre todo por la fuerte mejora en la elasticidad. Debido a motivos similares, en la natación, en el remo o en el piragüismo se producen frecuencias de brazada o de remo más elevadas. En la gimnasia con aparatos, por el contrario, es reconocible con mayor frecuencia una realización mucho más lenta de los ejercicios (menor ritmo), especialmente si ha habido incremento de peso y de altura así como un cambio palpable de la relación de palanca...

»El punto álgido del "cambio de estructuras" de las capacidades y habilidades motrices coincide, en las chicas, aproximadamente con el momento de la menarquía, y en los chicos con el de la espermarquía. Desde el punto de vista morfológico, esta fase es la que corresponde al incremento de la altura corporal y del peso, así como en la que surge, debido al desarrollo corporal muy rápido, una desarmonía corporal en relación con la segunda variación de la *Gestalt* (extremidades excesivamente largas especialmente en el crecimiento asténico). A ello puede unirse, en determinados momentos, la paralización o incluso la reducción de las facultades coordinadoras del joven... El cambio de estructuras de las capacidades y habilidades motrices va debilitándose, de forma creciente, a partir de la pubertad» (Winter, 1975, pág. 45-46).

5) *La fase de la estabilización así como del refuerzo de la individualización y diferenciación específicas según los sexos (muchachas: 13-17 / muchachos: 14-18,6 años de edad).*

Esta fase se caracteriza por la debilitación del cambio de estructura de las capacidades y habilidades motrices que se acaba de describir. Se llega a una creciente estabilización de las habilidades sensumotrices, que en las personas entrenadas se patentiza por la superación de una cierta pesadez y torpeza en la realización de los movimientos. Los movimientos aparecen realizados cada vez con mayor fuerza, son más sueltos y elásticos, y los rendimientos deportivos ganan continuidad, debido a la mayor capacidad de dirección. En los deportistas jóvenes esta fase significa para ellos que se suele lograr la capacidad máxima de adaptación y de permutación, así como de rendimiento.

«También en los que no se entrenan pueden advertirse las correspondientes tendencias estabilizadoras. Sin embargo, para limitar tal afirmación a su punto justo, debe añadirse lo siguiente: la estabilidad en la dirección de los movimientos y rendimientos deportivos es considerablemente más reducida en las personas no entrenadas que en los deportistas. Si además se dan unas condiciones previas desfavorables (por ejemplo, falta de fuerza, elasticidad, capacidades relacionadas con el sobrepeso), entonces dicha estabilidad podrá registrar incluso una evolución desfavorable. A esta edad aumentan en esos jóvenes la pesadez y la torpeza en los movimientos, siendo más frecuentes aún en las muchachas esas señales de condiciones previas desfavorables para el rendimiento en la enseñanza deportiva o incluso en la práctica ocasional del deporte durante el tiempo libre.

»La última observación afecta ya directamente a la segunda tendencia en el desarrollo de las fases, a la creciente individualización. Ésta aparece al nivel individual de las capacidades condicionadoras y coordinadoras, así como en la altura, amplitud y dirección del saber deportivo. La amplitud de la gama de variaciones de las capacidades y rendimientos deportivos motores abarca desde el joven deportista de competición, con triunfos internacionales, hasta la gran cantidad de jóvenes que, por regla general, se entrenan poco y, por consiguiente, registran unos rendimientos muy inferiores, así como hasta todos aquellos jóvenes que no se entrenan nunca y son débiles desde el punto de vista deportivo. La causa de esta creciente individualización de las capacidades y habilidades deportivas

radica, al parecer, en la amplitud, en la intensidad y en la calidad de la enseñanza y del entrenamiento deportivos» (Winter, 1975, pág. 46-47).

Winter expone aquí únicamente unos motivos inherentemente deportivos para la creciente individualización de la capacidad de rendimiento durante esta fase del desarrollo. Pero mucho más importantes y fundamentales parecen ser los motivos que afectan al deporte y al entrenamiento, basados en una predisposición positiva o negativa hacia el mismo. Bajo el concepto de individualización debe comprenderse asimismo la realidad de que precisamente durante esta fase se produce la decisión de si el deporte, como campo de acción y de experimentación para los jóvenes y futuros adultos, es realmente importante o no para ellos. Aquí desempeñan un papel mucho más importante las representaciones valorativas y normativas de los jóvenes y las decisiones que deberán surgir de las mismas para la futura configuración de la vida, que la actual capacidad sensomotriz, corporal y constitucional para el rendimiento. «(La diferenciación específica según los sexos) empieza, aproximadamente, hacia los 12/13 años de edad y va afirmándose de forma creciente durante el transcurso de la fase del desarrollo. En poblaciones no seleccionadas se demuestra que las muchachas jóvenes, de 17-18 años de edad, sólo consiguen, en las disciplinas de velocidad y elasticidad (por ejemplo, carreras cortas de velocidad, salto de altura y de longitud), un promedio del 80% aproximadamente del rendimiento habitual entre los muchachos de la misma edad y en las mismas disciplinas, y sólo un 60-70% en las pruebas de máxima fuerza y resistencia. Si se calculan los mejores rendimientos o marcas máximas comparables obtenidos por los jóvenes de los dos sexos, se obtendrán en las disciplinas de resistencia (por ejemplo, en las carreras de 800 y 1500 metros lisos) unas diferencias en el rendimiento del 8-15%. Las diferencias específicas debidas al sexo durante la edad juvenil son sólo parcialmente debidas a causas biológicas y pueden reducirse considerablemente mediante el entrenamiento deportivo.

»Mucho menos clara es la diferenciación específica según los sexos en el campo de las capacidades coordinadoras y habilidades motrices, lo cual se refleja mucho menos en el nivel de la diferencia entre las aptitudes que en el distinto modo del saber motor» (Winter, 1975. pág. 47-48).

3.5 *El adolescente y el adulto*

Si al comenzar nuestras consideraciones sobre los fundamentos psicológicos del desarrollo de la capacidad de rendimiento habíamos asegurado que se le debe considerar como un proceso que dura toda la vida, hay que preguntarse si la capacidad sensomotriz del rendimiento sigue siendo importante para la persona una vez dejada atrás la juventud. En los libros de texto especializados y en artículos de tipo psicológico sobre el desarrollo no aparecen respuestas a esta pregunta. Al finalizar el desarrollo corporal en la juventud, también se da por sentado que se detiene el desarrollo motor. Lo que sí es seguro es que durante la juventud se alcanza el punto máximo de la capacidad sensomotriz para el aprendizaje y la adaptación. El rendimiento en el trabajo alcanza a los 35 años de edad su punto máximo. Algunos rendimientos sensomotores, como, por ejemplo, la rapidez de reacción, la motricidad precisa, las capacidades coordinadoras, pero también la flexibilidad y la capacidad para la inversión sensomotriz, van reduciéndose paulatinamente conforme aumenta la edad. El rendimiento en el trabajo y su promedio se mantienen durante cierto tiempo en un nivel uniforme, debido al aprovechamiento de las experiencias acumuladas y a una mejora de la calidad de los rendimientos, al mismo tiempo que se reduce el ritmo del trabajo. Pero, de igual modo, debe observarse que se incrementan las diferencias interindividuales del rendimiento conforme va aumentando la edad, lo que se debe a una más fuerte individualización en el estímulo de los sectores de capacidad sensomotriz y psíquica.

Durante la época de la juventud, el desarrollo corporal alcanza un nivel que ya no permite más incrementos de los rendimientos en muchas clases de deporte, sino, única y exclusivamente, su empeoramiento y reducción conforme aumenta la edad.

Una pregunta muy distinta consiste, sin embargo, en saber si el interés por la práctica deportiva posee una mayor o menor importancia durante las siguientes fases de la vida de una persona. Precisamente, en fechas muy recientes, ha podido comprobarse que el miedo a la vejez, el miedo a una reducción excesivamente rápida de los rendimientos tanto en la vida particular como profesional debida a una vejez prematura, ha intensificado el interés cada vez de más personas por practicar un deporte. Para muchas de ellas, el

deporte se ha convertido, por dicho motivo, en el medio más importante, en el único y en ocasiones el último medio, para conservar su actividad, su vitalidad, su juventud y su «frescor», atributos todos ellos que, en nuestra sociedad actual, se consideran muy valiosos.

Indiscutiblemente, para muchas personas el deporte significa también un enriquecimiento vital. Quizá viven ahora por primera vez la experiencia de lo positivas que son las posibilidades de acción y de experiencia que ofrece la práctica deportiva que fue para ellos, durante la época escolar, algo realmente «horroroso».

Para la psicología del desarrollo y para las ciencias del deporte revestiría una gran importancia que se considerase a éste como parte de la ocupación del tiempo libre y de la configuración de la vida de las personas adultas y ancianas, al mismo tiempo que como un aspecto más del proceso de desarrollo que dura toda una vida. Aquí existe aún un amplio y valioso campo sin explotar para llevar a cabo trabajos de investigación, cuyos resultados aportarían importantes conocimientos para la planificación y la realización del deporte como actividad de ocio para diferentes grupos de personas y como medio para la rehabilitación y la terapéutica.

4. Resumen

El desarrollo psíquico es un proceso dinámico, en el que la configuración y formación de la naturaleza individual y las condiciones del medio ambiente determinan cuál es la conducta que se actualiza y se manifiesta.

La psicología del desarrollo investiga el proceso de la modificación de los factores psíquicos generales en una personalidad que permanece idéntica a sí misma, y entiende el desarrollo como un proceso que dura toda la vida.

De acuerdo con los diferentes supuestos fundamentales sobre el desarrollo humano, pueden diferenciarse distintas teorías sobre el mismo:

— La teoría orientada biológicamente ve en el proceso del desarrollo el despliegue de las predisposiciones innatas y, por lo tanto, determinadas genéticamente en los atributos individuales.
— La teoría del medio ambiente acentúa la importancia de las con-

diciones de estímulo nacidas del medio ambiente para el despliegue del potencial individual para la acción.

— La teoría psicodinámica ve en el desarrollo individual una creciente diferenciación de la estructura de los instintos y una mejora en el control del funcionamiento de las aspiraciones instintivas.

— La teoría de la socialización del desarrollo gira en torno al constante enfrentamiento del individuo con su medio social y a la superación de los problemas sociales que surgen del mismo.

— La teoría de la interacción describe los procesos de influencia recíproca entre predisposición y medio ambiente, madurez y aprendizaje, persona y mundo. Con ayuda de los procesos de asimilación y de acomodación, el individuo consigue superar cada vez mejor las exigencias que plantea la realidad.

En desarrollo psicomotor del ser humano se halla estrechamente unido a los procesos de maduración biológica y anatómico-neurológica del organismo. Este desarrollo se presenta como un proceso de diferenciación y precisión crecientes de las acciones recíprocas entre los factores eferentes y aferentes, sensoriales y motores, o físicos y psíquicos, en el enfrentamiento que mantiene el individuo con su medio ambiente.

Si bien con fines de simplificación se suelen diferenciar fases y estadios en el transcurso del desarrollo, en realidad el desarrollo ontogenético de las aptitudes psicomotrices se produce como un proceso continuado.

Para el fomento, dirección y valoración de toda clase de procesos de aprendizaje deportivo y de los rendimientos en el deporte escolar, de competición y de ocio, deben tenerse debidamente en cuenta las condiciones psicológicas individuales del desarrollo del deportista.

5. Bibliografía para estudios ulteriores

Hurlock, E.B., *Die Entwicklung des Kindes,* Beltz, Weinheim 1970 ([3]1972); véase especialmente el cap. 5: *Die Entwicklung der Motorik,* pág. 120-156.

Oerter, R., *Moderna psicología del desarrollo,* Herder, Barcelona [2]1980, sobre todo parte primera: *Sobre la teoría del desarrollo psíquico del hombre,* pág. 13-75.

Schraml, W.J., *Introducción a la psicología moderna del desarrollo,* Herder, Barcelona 1977; sobre todo el cap. 6: *Maduración y desarrollo en el aspecto psicomotor,* pág. 169-190.

6. Preguntas

1. ¿Qué relaciones existen entre la madurez y el desarrollo?
2. ¿Significa siempre el desarrollo la adaptación a unas condiciones previamente dadas?
3. ¿En qué supuestos fundamentales se basan las diferentes teorías sobre el desarrollo?
4. ¿Poseen las teorías del desarrollo importancia práctica para el proceso educativo?
5. ¿Hasta qué punto está orientada psicológica-socialmente la teoría sobre el desarrollo de Erikson?
6. Si se considera el desarrollo como un proceso continuo, ¿por qué se distinguen entonces tantos grados, estadios y fases diferentes del desarrollo?
7. ¿Qué relaciones existen entre el desarrollo motor y el corporal?
8. ¿Influye el desarrollo motor en el desarrollo intelectual y psíquico de la persona?
9. ¿Es importante tener en cuenta los procesos psicológicos del desarrollo para la educación física y el entrenamiento deportivo?
10. ¿Qué importancia tiene para el deporte como ocio considerar el desarrollo humano como un proceso que dura toda la vida?

Capítulo VII

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL DEPORTE: EL PROCESO DE INDIVIDUACIÓN COMO FUNCIÓN DE LA ACCIÓN Y DE LA VIVENCIA DEPORTIVAS

El tema de este capítulo también podría denominarse de forma más generalizada: «Deporte y personalidad». Formulado como pregunta: «¿Ejerce el deporte alguna influencia sobre la personalidad del deportista?».

Ésta no sólo representa la pregunta cardinal del pedagogo deportivo, el cual desearía ver legitimada su acción por medio de la prueba de la influencia positiva del deporte sobre el desarrollo de la personalidad del alumno, sino que al mismo tiempo representa un problema para los entrenadores, para los preparadores y, no en último término, incluso para el propio deportista. También el deportista desearía y debería saber qué es lo que le sucede y a qué efectos se expone si practica un deporte (por ejemplo, de competición y dentro de éste una especialidad concreta) durante un período de tiempo prolongado.

Si se echa un vistazo general sobre las publicaciones especializadas científico-deportivas y práctico-deportivas que abordan este tema, tanto en los países occidentales como en los orientales y en los Estados Unidos de América, y al mismo tiempo se tiene en cuenta no sólo la bibliografía actual sino también la de hace algunos años, podrá comprobarse que en ningún campo científico-deportivo se dejó sentir tanto como en éste el deseo de justificar los hechos con teorías. Si se analizan los métodos e interpretaciones de muchas investigaciones, se recibe la impresión de que deben servir para demostrar que el deporte ejerce una influencia enriquecedora de la personalidad. El objetivo no consiste en una comprobación crítica de tal supuesto, sino más bien en su demostración científica. Al mismo

tiempo se aceptó tácitamente que estos efectos debían determinar y señalar la conducta de la persona durante toda la vida.

Muy interesante es también observar que siempre ha sido fuerte el interés por el tema de si el deporte gozaba de una elevada valoración social, por ejemplo, para conseguir objetivos político-sociales, nacionales o socialistas, y de si gozaba de aceptación unánime entre aquellos grupos considerados como representantes de la opinión pública, y también de los valores generales de la sociedad, tal y como se reflejaban en los objetivos de la educación. Sienmpre se ha propagado y resaltado la importancia del deporte como factor formador de la personalidad y «configurador de virtudes», especialmente para el desarrollo de aptitudes militares, nacionales, socialistas, nacionalistas, etc., y ello en todas las épocas, bajo las más dispares condiciones sociales y, sobre todo, en los sistemas sociales cerrados.

A continuación nos ocupamos, en primer lugar, de algunas investigaciones y teorías psicológico-deportivas según las cuales el deporte influye sobre la personalidad. Después de una breve exposición de las investigaciones psicológico-deportivas acerca de la influencia del deporte en la personalidad, basadas en un planteamiento científico dialéctico materialista, las demás explicaciones están dedicadas al análisis de los problemas científicos de la investigación de la personalidad en el deporte. Al final se indican las consecuencias que se derivan de la situación actual de la investigación para el deporte escolar.

1. La correlación entre deporte y personalidad

El tema «deporte y personalidad» polarizó durante un corto espacio de tiempo, por obra y gracia de la labor de investigación empírica realizada por O. Neumann (1957), el interés de la psicología del deporte, antes de verse desplazado por otros temas de las disciplinas deportivas como «motivación y deporte» y «agresividad en el deporte».

Neumann comparó entre sí a jóvenes deportistas y no deportistas. Hizo que observadores expertos, entrenadores, profesores y otras personas familiarizadas con los sujetos de experimentación observasen la conducta de estos últimos durante la actividad deportiva y fuera de ella, que registrasen las formas de comportamiento

advertidas y, por último, hizo que dichos sujetos elaboraran unas valoraciones específicas de su personalidad (descripciones del carácter y de las características propias). Por lo que respecta a la fiabilidad de los datos obtenidos de este modo, Neumann confió plenamente en la capacidad de los observadores experimentados, de los entrenadores y de los profesores, para conseguir observaciones, descripciones y valoraciones de la conducta del comportamiento y de la personalidad plenamente válidas. En sus investigaciones llegó a las siguientes conclusiones:

1) El deportista supera al no deportista de forma especial en vitalidad, como se demuestra en la energía, en la satisfacción por el esfuerzo realizado, en la buena disposición para el contacto humano, en su entusiasmo y en su habilidad práctica.

2) En los deportistas puede advertirse respecto a los no deportistas, mayor capacidad de autodominio y superiores ansias de poder. Están mejor dispuestos, además, para sacrificarse y entregarse.

3) La obligación de entrenarse dura y regularmente, incluso en difíciles condiciones ambientales, moviliza y refuerza las fuerzas morales y espirituales del deportista.

4) Si las fuerzas positivas propias del deporte pueden movilizarse y aprovecharse para el desarrollo y desenvolvimiento de la personalidad de una forma pedagógica razonable y efectiva, durante el estadio más temprano posible del desarrollo del niño, entonces puede conseguirse que las leyes éticas inherentes al deporte, como la honradez, la caballerosidad, el dominio de sí mismo, el juego limpio, la tolerancia y la disposición para prestar ayuda también se afirmen en la vida diaria.

5) El traspaso de las formas de conducta, costumbres y rasgos de la personalidad que tienen manifestación positiva en el quehacer deportivo, a los campos de actividad extradeportivos, no se produce de forma automática, sino sólo con la activa colaboración de la personalidad global y dentro del marco de un proceso pedagógico perfectamente concretado.

Esta valoración extraordinariamente positiva y optimista de la importancia del deporte para el desarrollo de la personalidad no constituye, una excepción, sino que está muy difundida entre pedagogos y practicantes del deporte.

Escribe Steinbach (1964): «Los muchos miles de jóvenes...,

que han adoptado la actividad deportiva como parte integrante de su vida y se dedican a ella con denuedo no es que sean, por naturaleza, salvo muy raras excepciones, personas agradables y estimables. Los atletas de épocas pasadas se han convertido, casi todos ellos, en miembros bien situados y bien vistos de la sociedad. No quiero entrar ahora en la cuestión de si ello se debe, sobre todo, a que únicamente las fuerzas positivas son las que empujan hasta los clubs deportivos o bien si es una consecuencia de la educación deportiva. Para mí está fuera de toda duda de que es muy fuerte el influjo de la formación deportiva» (pág. 2). Sea cual fuere la forma como se expresen estas opiniones, no por ello son algo más que un punto de vista puramente personal.

Todavía en 1975 escribía M. Ochsner en la revista «Jugend und Sport», bajo el título de *Transfer im Bereich des personalen und sozialen Verhaltens,* (transferencia en el campo del comportamiento personal y social), lo siguiente:

«Paralelamente a la transferencia del aprendizaje dentro del marco de la enseñanza deportiva, también se produce una transferencia del deporte a otros campos de la vida. El profesor de deportes está en condiciones de acuñar modelos de comportamiento y representaciones de valor y de inculcarlos a los alumnos. Durante la enseñanza deportiva puede preparar la transferencia de estas tendencias del comportamiento a otros campos de la vida» (Ochsner, 1975, pág. 299).

2. Sobre el supuesto de un efecto de transferencia de las formas de conducta adquiridas en el deporte a otros sectores de la vida

Por transferencia se entiende en psicología del aprendizaje el hecho de producirse una mejora del rendimiento si con anterioridad se ha ejercitado mediante un entrenamiento sistemático otra función distinta pero muy parecida. Podrá contarse antes con un efecto de transferencia si el sector en que debe producirse el rendimiento contiene elementos idénticos a los del sector ejercitado, y si durante las prácticas se adquirieron unos conocimientos sobre nexos causales y procedimientos generales que puedan aplicarse ahora con la debida efectividad.

Ochsner distingue entre la transferencia vertical y la lateral. Por transferencia vertical entiende el hecho de que el reconocimiento de

un simple modelo de movimiento, dentro del contexto de un deporte determinado, o de un complejo sensumotor, facilita el dominio de modelos de movimiento más complejos de índole parecida. Además, de acuerdo con sus opiniones, debe contarse con un efecto de transferencia lateral del aprendizaje deportivo hacia otros sectores de la vida, ya que con la enseñanza del deporte se adquieren, junto a capacidades psicomotrices, unos conocimientos, unas representaciones de valor y unas formas de conducta socialmente deseables, que se utilizan para solucionar tareas que no tienen relación con el deporte.

«El profesor de deportes debería reconocer la importancia de las mencionadas transferencias y aceptarlas personalmente para él mismo. La preparación de la transferencia lateral para obtener formas de conducta e imágenes de valor deseadas debe incorporarse a la enseñanza como objetivo concreto del aprendizaje» (Ochsner, 1975, pág. 229). Para fomentar la transferencia lateral por parte de los profesores de deportes, Ochsner propone las siguientes medidas.

El profesor debe fomentar el reconocimiento de las situaciones de estímulo típicas en el alumno. Dichas situaciones de estímulo son: triunfo o derrota, triunfo de un colega, éxito o fracaso en un ejercicio, logro de objetivos parciales durante el entrenamiento o fracaso de un compañero en un deporte de grupo. La persona que aprende debe ser consciente de lo que significan las formas de conducta positivas o negativas. Entre las formas positivas de la conducta tenemos: alabanzas de los compañeros de equipo ante los buenos resultados, renuncia a la crítica ante los malos rendimientos, aceptación deportiva de las derrotas y discusión de los acontecimientos decisivos con los compañeros de equipo. Se consideran conductas negativas las críticas a los compañeros durante el juego y las explosiones de rabia después de una derrota. Además, los que aprenden deben familiarizarse con el éxito: superación del miedo, desarrollo de la conciencia y de la confianza en uno mismo para la consecución de los objetivos previstos. El profesor debe exigir de los alumnos las formas de conducta deseadas, como lo son que el grupo rechace el egoísmo, el desarrollo de la solidaridad y el espíritu de ayuda a los más débiles, la renuncia a las reacciones primitivas en casos de derrotas y fracasos, etc. Además, el profesor deberá reforzar los comportamientos positivos mediante las alabanzas, la ponderación de los triunfos y de los buenos resultados en relación con unas formas de conducta positivas en el mismo grupo, como la camaradería y el

entusiasmo del equipo. Ochsner (1975) llega a la siguiente conclusión:

«El profesor de deporte puede reforzar, con las medidas indicadas, la adquisición y la consolidación de los modelos de conducta deseados y preparar la transferencia a otras situaciones de la vida. Pero él ya no presenciará luego el verdadero éxito de esta labor, es decir, el traspaso de la conducta personal y social influida por la enseñanza deportiva a otros campos de la vida y a posteriores fases vitales. La mencionada transferencia de la conducta depende mucho, además del profesor de deportes, del educador y de las demás influencias escolares y profesionales» (pág. 300). En estas explicaciones no se cuestionan las repercusiones positivas del deporte sobre el desarrollo de la personalidad del deportista, sino que se dan por sentadas. En lugar de una reflexión crítica sobre los problemas inherentes a esta temática, sólo se facilitan instrucciones para la acción, para saber cómo reforzar la sinfluencias inductoras de la personalidad en el deporte, aceptadas como evidentes y positivas.

En un artículo sobre las cuestiones de transferencia en la enseñanza deportiva bajo los aspectos de individuación y socialización, Widmer (1975) discute de forma mucho más crítica esta problemática. También él, en principio, está convencido del efecto positivo que ejerce el deporte en el desarrollo de la personalidad, aquí denominada «individuación y socialización del niño y del joven», pero se formula críticamente la pregunta de si dicho efecto y sobre todo la supuesta acción de transferencia a otros sectores de la vida, se hallan realmente comprobados de forma empírica. Widmer escribe lo siguiente:

«La idea directriz para la *educación mediante la actividad deportiva* podría consistir en ayudar a la persona joven mediante la actividad deportiva para que consiga la individuación y la socialización.

»Por *individuación* se debe entender la totalidad de los procesos psíquicos que capacitan al ser humano para lograr un comportamiento en el sentido de una personalidad propia.

»Por *socialización* se debe entender la totalidad de los procesos psíquicos que capacitan a la persona para poder superar sus tareas en los diferentes campos sociales.

»La misión de individuación y socialización de la enseñanza deportiva se halla en relación directa con la *cuestión de la transferencia,* con la de la posibilidad de utilizar una aptitud obtenida en una situación A para superar una situación B. Dentro del marco de

la formulación de esta pregunta debe distinguirse entre una *transferencia intradeportiva* y otra *transferencia extradeportiva.*

»Cuestiones sobre la transferencia intradeportiva:

»La transferencia intradeportiva hace referencia al traspaso de unas aptitudes deportivas del resultado de un movimiento a otro, de una disciplina a otra. En relación con la individuación y socialización, se plantean las siguientes cuestiones:

— ¿Son transmisibles a otras disciplinas las aptitudes deportivas desarrolladas dentro del marco de una disciplina determinada?
— ¿Se traspasa, realmente, el interés deportivo — obtenido en una disciplina — al propio deporte?
— ¿Tienen validez para la totalidad de los campos deportivos los conocimientos y puntos de vista obtenidos en experiencias deportivas singulares?
— ¿Son transferibles de una disciplina a otra las estructuras cognitivas creadas, tales como la dirección de los movimientos, la táctica, la visión global del juego?
— ¿Pueden alcanzarse en tipos de deporte que gusten menos la concentración y la superación del cansancio conseguidas en los deportes favoritos?
— ¿Tienen efecto en todas las actividades deportivas las aptitudes ético-deportivas?
— Se traslada la alegría y la felicidad que se sienten dentro del marco de una disciplina específica a la actividad deportiva en general? ¿Sirve la capacidad de superar el miedo sólo para una disciplina específica o para la totalidad de la actividad deportiva?
— ¿Se produce la adaptación a un papel, el distanciamiento del mismo y su comprensión sólo en una única disciplina, o se trata de algo de índole general?
— La relación positiva o negativa profesor-alumno o alumno-alumno, ¿influye en todos los aspectos de la actividad deportiva o únicamente en unas situaciones específicas?

»A estas y a muchas otras cuestiones de la transferencia intradeportiva no se les ha dado aún una respuesta empírica. La investigación sobre el tema ha dado el resultado de que sólo en determinadas condiciones no se produce ninguna transferencia, pero que ésta puede aprenderse y, por lo tanto, también enseñarse. Se plantea entonces la pregunta de si el profesor de deportes debe preocuparse

por la transferencia de las aptitudes de individuación y socialización, incluso en el caso de que la empírica ciencia del deporte sólo pueda facilitarle respuestas poco fiables.

»Cuestiones sobre la transferencia extradeportiva:

»Por transferencia extradeportiva se entiende el traspaso de unas aptitudes deportivas a otros campos vitales extradeportivos, como son la escuela, la familia, la profesión y la vida pública. Las opiniones son aquí todavía más contradictorias que en el caso de las transferencias intradeportivas. Van desde la más completa negación basada en unos cuidadosos resultados empíricos hasta la afirmación sin crítica alguna, pasando por su aceptación en condiciones determinadas.

»También aquí se plantean, por ejemplo, las siguientes preguntas:

— ¿Contribuye la actividad deportiva a la superación de otras tareas escolares? (¿Son los buenos deportistas también buenos alumnos?)
— ¿Son efectivos en otros campos de la vida los conocimientos y las actitudes que se tienen en el deporte?
— ¿Se traspasan también la capacidad de decisión y la actividad deportiva al comportamiento social distinto del deporte? (¿Ayuda el deporte a formar el carácter?)
— ¿Se traspasa la inteligencia deportiva (visión global del juego, creatividad en el juego, etc.) a los rendimientos extradeportivos?
— ¿Sirve también para otros aspectos vitales extradeportivos el aprendizaje de roles, relativamente fácil, adquirido en el deporte?
— ¿La felicidad que depara el deporte (satisfacción por el resultado, alegría, entrega) sirve de algo para el bienestar general de la persona?

»Es imprescindible la mayor precuación en las cuestiones relativas a la transferencia etxradeportiva. Las investigaciones empíricas son precisamente difíciles porque, muy a meundo, no pueden diferenciarse exactamente causa y efecto, por no haberse podido mantener bajo suficiente control todos los factores que intervienen como variables» (Widmer, 1975, pág. 300-301).

Estas opiniones de Widmer respecto a las transferencias intradeportivas y extradeportivas demuestran muy claramente cuántas son

las preguntas que permanecen sin respuesta y que sólo mediante investigaciones empíricas diferenciadas pueden obtener una respuesta más o menos satisfactoria.

3. Investigaciones acerca del deporte y la personalidad sobre la base de la psicología dialéctico-materialista

No puede tratarse con suficiente amplitud el tema del deporte y la personalidad sin tener debidamente en cuenta los conceptos de «personalidad», «individuo» y «sociedad» y las hipótesis teórico-científicas fundamentales que a su respecto existen. Dado que la psicología practicada en los países europeos orientales y en la República Democrática Alemana procura distanciarse cada vez más claramente de la enseñada en los otros países, invocando su concepción científica dialéctico-materialista y su propia imagen del mundo, aquí debemos tratar con más amplitud el tema «deporte y personalidad», visto desde la perspectiva de la psicología dialéctico-materialista.

Como ejemplo de la posición predominante, las siguientes explicaciones se basan, sobre todo, en el trabajo, de E. Rudolph (1972) sobre la estructura y desarrollo de la personalidad del deportista desde el punto de vista psicológico.

Rudolph parte del principio de que el esfuerzo deportivo es siempre el resultado de la personalidad total y que, por este motivo, está determinado por todas las condiciones psicofísicas esenciales. Las características especiales del medio ambiente revisten una importancia extraordinaria para el desarrollo del ser humano y de su personalidad. «Hasta qué punto pueden conducir las condiciones especiales del medio — por ejemplo, unas medidas pedagógicas concretas — a la modificación de la personalidad del deportista, depende en gran parte de si el deportista se enfrenta abierta y activamente con ellas. Aclaraciones, exigencias, alabanzas, censuras y otras formas de influencia consciente del medio ambiente sólo conducen al resultado previsto en el sentido del desarrollo del atleta si él se hace cargo interiormente de estas condiciones externas.

»Por ello mismo, como primera conclusión podemos formular la siguiente: *Las condiciones vitales específicas sólo tienen el efecto de estimular el desarrollo cuando el deportista las afronta de manera abierta y activa...*

»Como segunda conclusión podemos formular ésta: *El desarrollo*

de la personalidad del deportista, en el sentido de la modificación de sus condiciones internas, depende de la intensidad del enfrentamiento con las condiciones vitales específicas...

»Y en la tercera conclusión comprobamos que: *La intensidad del enfrentamiento con las condiciones vitales específicas depende tanto de la importancia para el sujeto de los distintos fenómenos ambientales como de la estructura de las condiciones interiores de la personalidad del deportista.*

»El desarrollo de la personalidad del deportista no sólo viene determinado por aquel ámbito vital con el que esté ligado por su propio quehacer deportivo, sino también por los otros sistemas sociales de referencia. Su actividad de entrenamiento y competición se desenvolverá siempre en el ámbito parcial de la educación física y del deporte de un determinado orden social. Directa o indirectamente, se enfrentará con la ideología y con las normas que están vigentes en dicha sociedad, y deberá llegar a un acuerdo con ellas...» (pág. 411-412).

«La concordancia entre las normas sociales y la actitud personal conduce al convencimiento de nuestros deportistas de que la República Democrática Alemana es "su" Estado. Esta posición no la adoptan sólo por el mero hecho de que pertenecen a ese sector geográfico en el que viven y trabajan, sino porque ese Estado, bajo la dirección del partido de la clase trabajadora, hace realidad el objetivo humanístico de "hacer todo lo necesario por el bienestar del ser humano, por la felicidad del pueblo, y en pro de los intereses de la clase trabajadora y de todos los obreros"» (EE. Honecker, 1971).

«La *concordancia* entre las normas sociales y las actitudes personales del deportista de la RDA constituye la base decisiva para su lucha por alcanzar mejores resultados a mayor honor y gloria de su patria socialista...» (pág. 413). «El rendimiento deportivo, resultado de la acción de la personalidad como unidad psicofísica, viene esencialmente determinado por las características propias de las propiedades psíquicas del atleta... Considerando que la forma y la clase del enfrentamiento activo del individuo con sus condiciones vitales es lo que determina la calidad de las propiedades psíquicas, es preciso que el proceso del entrenamiento —como forma especial de ese enfrentamiento— se configure de tal forma que contribuya de manera consciente al desarrollo de las aptitudes psíquicas necesarias para una actividad deportiva brillante. Entre otras cosas, el depor-

tista debe aprender a ser constante y perseverante, sometiéndose a las exigencias del entrenamiento, a luchar con la plenitud de sus facultades para conseguir mejorar sus resultados, a enfrentarse airosamente con los factores que puedan inhibir su actividad a través del cansancio y a regular los trastornos psíquico-vegetativos que puedan mermar sus esfuerzos» (pág. 414-415).

«Teniendo en cuenta que la actividad deportiva está dirigida a la creación de unas formas de conducta relativamente especiales y muy limitadas, merece atención especial el desarrollo y la realización de unos modelos de conducta. Éstos se forman en relación con el fortalecimiento de las formas de conducta que son determinantes para la consecución de mejores resultados en las competiciones del respectivo deporte (la disposición del atleta para luchar sacrificándose, para correr riesgos, para estar a disposición de todo el equipo y otras virtudes esenciales, pero que garantizarán la conducta exigida durante la competición sólo si se las ha consolidado previamente como modelo de conducta durante los entrenamientos)» (Rudolph, 1972, pág. 416-417).

Al final Rudolph admite que: «teniendo en cuenta que los modelos de conducta se desarrollan durante su enfrentamiento con unas condiciones vitales especiales, es comprensible que una personalidad que haya demostrado en el deporte sus cualidades no tenga, forzosamente, que demostrarlas también al enfrentarse con otras condiciones del medio ambiente» (Rudolph, 1972, pág. 417).

Si resumimos las explicaciones sobre la estructura y el desarrollo de la personalidad del deportista podemos hacer constar lo siguiente:

1) En el deporte, especialmente durante el entrenamiento y la competición, el deportista debe enfrentarse con determinadas exigencias del medio, a las que sólo podrá hacer frente si existe una concordancia inquebrantable entre las exigencias de la sociedad y su actitud personal básica.

2) El enfrentamiento consciente con estas exigencias es lo que acuña su personalidad, que, con ayuda de un entrenador con formación pedagógica, hace surgir las aptitudes favorables de la personalidad.

3) El objetivo único y exclusivo del desarrollo de la personalidad consiste en hacer resaltar las cualidades de la misma útiles para el rendimiento.

4) No sólo desempeñan un papel las propiedades motrices y las específicamente deportivas, siendo también todas aquellas propiedades y modelos de conducta que se orientan al deporte como fenómeno social y colectivo.

Tan ambiciosas afirmaciones acerca de la estrecha relación existente entre la actividad deportiva y el desarrollo de la personalidad se apoyan en las tesis de Doil (1974) en su trabajo *Psychologische Aspekte der Entstehung und Entwicklung leistungsbestimmender psychischer Eigenschaften des Sportlers*. Este trabajo ha aparecido en un libro muy importante y muy difundido en la RDA, titulado *Beiträge zur Sportpsychologie* (Colectivo de autores, 1974), que sirve como material de estudio de la psicología del deporte para entrenadores, profesores e instructores deportivos en la RDA.

Doil empieza su capítulo *Psychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung durch sportliche Betätigung* con la afirmación: «Uno de los objetivos primordiales de la sociedad socialista consiste en el desenvolvimiento de la personalidad en todas sus facetas. También el deporte debe contribuir de forma esencial a ello. Los ejercicios corporales regulares tienden a consolidar la salud del practicante del deporte, a desarrollar una actitud vital fundamentalmente optimista y a hacer resaltar esas cualidades y atributos de la personalidad tan importantes como son el afán por conseguir unos resultados, la tenacidad, el valor, el respeto y la mutua ayuda, el amor a la patria y la voluntad de defenderla» (pág. 153).

Complementando los pensamientos expresados por Rudolph, que acepta la influencia específica del deporte y de cada una de sus especialidades sobre el desarrollo de la personalidad en el ser humano, Doil asegura: «El valor formativo que para la personalidad tiene la actividad regular corporal y deportiva se refiere, en primer lugar, a la formación integral de la personalidad; es decir, las condiciones exteriores impresas por la escuela, la asociación o el club deportivo, ejercen luego una influencia sobre los niños y adolescentes que practican el deporte, siempre y cuando estén correctamente dirigidos desde el punto de vista pedagógico, ayudándoles a desarrollar las aptitudes psíquicas que caracterizan a la personalidad socialista y ayudan a mejorar sus resultados deportivos» (Doil, 1974, pág. 157).

Se prosigue afirmando: «Cada actividad deportiva conduce, por una parte, a la acuñación de unas características y estructuras de la personalidad concretas y específicas y, por otra parte, establece las

condiciones previas para el logro de resultados deportivos superiores en el deporte escogido, gracias precisamente, a la presencia de dichas características y estructuras concretas y específicas de la personalidad» (Doil, 1974, pág. 158).

Basándose en la concepción fundamental de la psicología dialéctico-materialista, Doil parte de la afirmación de que las características psíquicas de la persona se desarrollan durante el transcurso del enfrentamiento activo con su medio ambiente, concluyendo:

«..., que (por un lado) el deportista debe poseer unos perfiles característicos especiales, correspondientes a una actividad deportiva específica. Por otro lado, sus rendimientos dependerán en gran parte del grado concreto que hayan alcanzado las características propias de su personalidad, que podrán ser diferentes en cada especialidad o disciplina deportivas, y también de la cantidad y calidad, cosa que también afecta a las características psíquicas del deportista. Mientras que por ejemplo el boxeador necesita, sobre todo, audacia, autodominio y resolución, el corredor de fondo necesita constancia, dotes de observación, y afán por alcanzar la meta, mientras que el gimnasta, por el contrario, tiene que poseer imaginación dinámica, resistencia psíquica y otras cualidades, con el fin de poder alcanzar sus objetivos con un resultado óptimo.

»No obstante, el rendimiento deportivo se consigue, naturalmente, con toda la personalidad, y todos los deportistas poseen todas esas características y aptitudes, pero en distinto grado de afirmación según la modalidad o disciplina deportiva y sus exigencias y cargas» (Doil, 1974, pág. 158-159).

A diferencia de Rudolph, Doil enumera toda una serie de investigaciones empíricas que acreditan en qué medida influyen sobre la formación de la personalidad las actividades deportivas. Así cita la relación tabulada de 20 modalidades y disciplinas deportivas confeccionada por Puni (1961) y sus colaboradores, basándose en sus propias observaciones e investigaciones, junto con las aptitudes que se desarrollan durante la práctica de los mismos. Según una investigación llevada a cabo por Müller (citado por Doil, 1974, pág. 161), en la que comparó el grado de acuñación de las aptitudes psíquicas en los deportistas según se tratase de especialidades de velocidad o de resistencia en atletismo, y también sobre la base de la investigación realizada por Enke y Scharf (1967), quienes ordenaron en una escala con 5 grados desde el 1 (muy fuerte) hasta el 5 (muy débil) el nivel alcanzado por 22 cualidades psíquicas tam-

bién en prestaciones atléticas de velocidad y resistencia, Doil llega a la conclusión de que se pueden determinar, realmente, diferentes grados de acuñación de las principales cualidades determinantes del rendimiento en los deportistas de las más variadas especialidades deportivas. No nos ocuparemos aquí en detalle de los problemas metodológicos que plantea la utilización de tales procedimientos con escalas de valoración (clasificación por expertos), ni tampoco de todas las investigaciones empíricas que se basan en dichos procedimientos y que se citan en este trabajo.

La fig. 8 muestra el grado de acuñación, según Müller, de 11 aptitudes psíquicas en deportistas de modalidades de velocidad y de

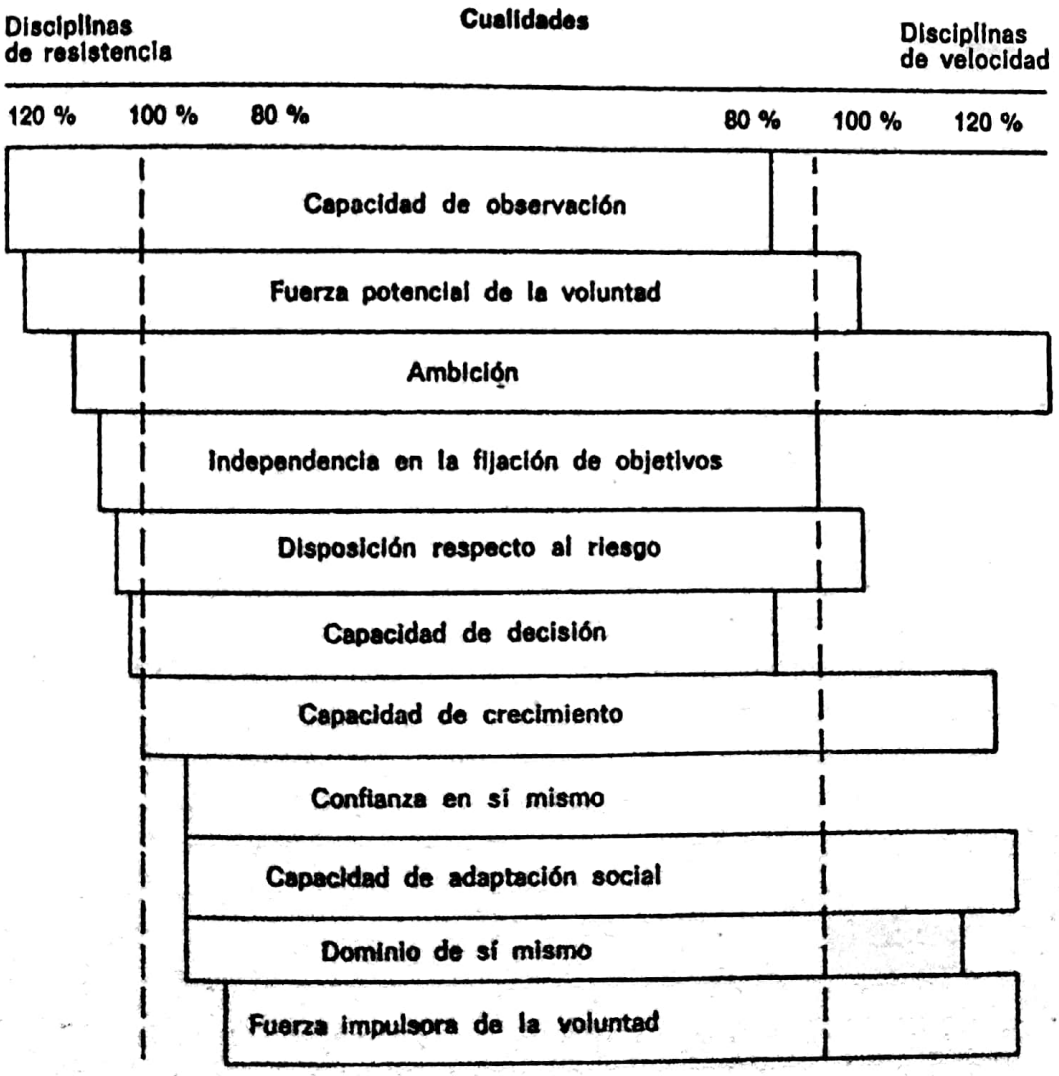


Fig. 8: Componentes psicológicos del perfeccionamiento humano mediante el entrenamiento y la competición
(de Müller, 1968, citado por Doil, 1974, pág. 161)

resistencia. Entre esas características existen diferencias considerables en su grado de acuñación, distinguiéndose además con mucha claridad en ambos grupos de disciplinas.

La fig. 9 muestra, por el contrario, la valoración efectuada por los expertos respecto al grado de acuñación de 22 características

Cualidades	Valor estimativo en velocistas	Valor estimativo en corredores de fondo
Capacidad de observación	2,9	1,9
Agilidad del pensamiento	3,0	2,4
Capacidad de decisión	3,2	2,2
Capacidad para la percepción del movimiento	2,9	2,6
Capacidad combinatoria	3,0	2,4
Capacidad de retención	3,0	2,2
Disposición respecto al riesgo	2,7	2,2
Independencia en la fijación y realización de los objetivos	2,6	2,1
Confianza en sí mismo	2,7	2,4
Capacidad de enjuiciamiento	2,9	2,4
Pensamiento previsor	3,0	2,6
Energía potencial de la voluntad	2,6	2,0
Sentido del tiempo	3,2	2,5

Fig. 9: Cualidades psiquicoestructurales del atleta en los diferentes grupos de especialidades
(de Enke y Scharf, 1967, citados por Doil, 1974, pág. 162)

psíquicas en deportistas de disciplinas deportivas de velocidad y de resistencia (según Enke y Schare, 1967).

Aceptando, incluso, que para la valoración del grado de acuñación de las cualidades respectivas se soliciten las opiniones de por lo menos tres expertos, así y todo debe dudarse de si es realmente posible una valoración hasta cierto punto objetiva de las citadas cualidades de la personalidad. Incluso si todos los expertos conocen igualmente bien a la persona que deben valorar, posiblemente cada uno de ellos entenderá de forma distinta conceptos como, por ejemplo, la disposición frente al riesgo, la confianza en sí mismo, la capacidad de enjuiciamiento, etc. ¿Por qué, por ejemplo, como lo muestra la fig. 9, debe ser más fuerte la capacidad de adaptación social en los deportistas de las especialidades de velocidad que en los de las de resistencia? Si bien son muchas aún las cuestiones y problemas pendientes, no deja de ser interesante poder ver cuáles son las cualida-

des que se mencionan en ambas relaciones, es decir, cuáles se supone o se desea que puedan ser influenciadas por el deporte.

4. Problemas científicos de la investigación de la personalidad en el deporte

4.1 Problemas metodológicos

En un estudio reciente de Vanek y Hosek (1977) sobre la personalidad del deportista, que se refiere de forma muy concreta a las dificultades metodológicas del desarrollo de unos procedimientos adecuados de tests y a la elección de pruebas deportivas escogidas para la investigación, se subraya que el desarrollo del diagnóstico psicológico durante los últimos años ha producido una gran cantidad de estudios comparativos sobre las cualidades de la personalidad en los deportistas y en los no deportistas.

Según un análisis basado en 71 investigaciones, que tratan este tema y que representan una muestra representativa de todas las efectuadas al respecto, los autores llegan a la conclusión de que, debido a la gran disparidad de los planteamientos teóricos y de los métodos empleados, así como a los diversos y en parte contradictorios resultados empíricos obtenidos, es realmente muy difícil extraer conclusiones de carácter general en forma resumida sobre la cuestión de hasta qué punto influye la actividad deportiva en la personalidad del deportista. No sólo porque en el campo de la investigación de la personalidad se emplean métodos sumamente diferentes, como, por ejemplo, la interrogación, la construcción de escalas, los tests, la observación y planificación experimental, con lo que existe una gran dispersión, sobre todo en materia de tests. Debe añadirse que ni a nivel internacional ni tampoco entre los científicos de una misma nación existe una concordancia sobre la definición de la personalidad y de sus cualidades.

Y no sólo no está claramente definido el concepto de «personalidad»; tampoco lo están los conceptos de «deporte» y «deportista». Esta falta de delimitación precisa se acusa, sobre todo, en las investigaciones sobre las diferentes cualidades de la personalidad en deportistas y no deportistas.

A ello debe añadirse el problema de la representatividad de las muestras seleccionadas en relación con todos los deportistas en ge-

neral, o con todos los que practican una disciplina determinada o, por lo menos, con todos los que forman un grupo especial por sus rendimientos. Vanek y Hosek (1977) comprobaron que ninguno de los métodos de investigación empleados había sido previamente verificado y analizado con una muestra representativa de la población deportiva. Los problemas más importantes relativos a la investigación de las influencias que determinan la personalidad en el deporte, los resumieron de la siguiente manera:

1) *Papel social de los sujetos de experimentación.* A diferencia de las personas que se someten en condiciones normales a una investigación diagnóstica de la personalidad (por ejemplo, pacientes con trastornos psíquicos, pruebas de aptitud para un puesto de trabajo, pruebas de rehabilitación), los deportistas consideran las investigaciones psicodiagnósticas como una molestia y trastorno, así como una ingerencia en su personalidad. Esta actitud generalizada, fundamentalmente negativa frente a dichas investigaciones influye como es natural en el resultado de los tests.

2) *Peculiaridades de la actividad deportiva.* La intensidad del entrenamiento representa una carga física y psíquica muy fuerte, que influye considerablemente en el equilibrio vegetativo del deportista. Como consecuencia, pierden su validez para el deporte algunos factores que deben determinarse mediante cuestionarios sobre personalidad, por ejemplo en relación con la ansiedad y neuroticismo. Esto es especialmente aplicable a síntomas como, por ejemplo, el sudor, el cansancio, el descenso en el rendimiento, la apnea, la constante sensación de hambre, que han sido ampliamente tratados por algunos autores. Los cuestionarios estandarizados para responder a una muestra representativa de una población no pueden utilizarse sin más ni más para la determinación de las cualidades de la personalidad entre los deportistas.

3) *Peculiaridades de la personalidad en los grandes deportistas.* La creciente tendencia a la ansiedad y la desconfianza observadas en muchas investigaciones tal vez sea no tanto una cualidad de la personalidad como el resultado del esfuerzo permanente para mantener un elevado grado de rendimiento y precisamente en constante enfrentamiento con unos rivales equivalentes.

4) *Escasa homogeneidad de los grupos deportivos.* Con ella se hace referencia a la dificultad ya citada de poder encontrar una muestra realmente representativa de la población total de los depor-

tistas, y a la cual deban referirse los enunciados de la investigación.

5) *Definición del concepto de «deportista».* ¿Deben incluirse en este concepto de deportista todas las personas que practican con regularidad una acividad deportiva (entre ellas estarían, por ejemplo, los que lo practican en su tiempo libre), o sólo deben entenderse como tales los deportistas de competición altamente especializados?

6) *Pequeño número de grandes reportistas.* Si se estudia sólo a los grandes deportistas por creer que es en ellos donde más se acusan las influencias del deporte que configuran la personalidad, entonces, sólo puede tratarse, en general, a un grupo de personas muy reducido, con lo que se dificulta, por motivos metodológicos, una enunciación que posee el sello de una validez global.

7) *Dependencia cultural respecto a los métodos psicodiagnósticos.* Desde un punto de vista internacional, existe toda una serie de tests psicodiagnósticos, con los cuales se han podido obtener resultados parcialmente muy buenos. Estos tests suelen estar normalizados mediante la intervención de sujetos pertenecientes a un ámbito cultural muy concreto y a una población nacional muy concretos, y por ello mismo es difícil su trasposición a otro país. Así, por ejemplo, mediante detalladas investigaciones se ha demostrado que los tests sobre la personalidad elaborados y normalizados en América casi nunca han podido aplicarse a las condiciones existentes en Europa.

Este análisis realizado por Vanek y Hosek muestra con claridad que algunas de estas consideraciones crítico-metodológicas hacen surgir dudas sobre si existen realmente las influencias que ejerce el deporte para establecer y concretar la personalidad, expuestas por Rudolph, Doil, Widmer y Ochsner, y si pueden soportar una comprobación empírica.

4.2 *Importancia de las investigaciones de corte longitudinal*

Al lado de los problemas metodológicos ya reseñados por Vanek y Hosek, debe hacerse referencia a otro problema importante de la investigación. En muchas investigaciones se comparan entre sí los perfiles cualitativos de los deportistas y de los no deportistas y, si surgen diferencias, éstas se atribuyen a la influencia que ejerce el deporte sobre la configuración de la personalidad.

Con estas investigaciones de corte transversal se intenta determinar los efectos del deporte sobre la personalidad por medio de correlaciones y diferencias estadísticas significativas entre los perfiles de la personalidad de los deportistas y de los no deportistas. Pero teniendo en consideración que el deportista, por ejemplo, no practica exclusivamente el deporte desde la mañana hasta la noche y que ya antes de comenzar su actividad deportiva, es decir, desde su propio nacimiento, está sometido, y lo sigue estando posteriormente, a toda una serie de influencias que condicionan y configuran su personalidad y que, sin embargo, no guardan la menor relación con su actividad deportiva, todo ello demuestra que las investigaciones de corte transversal de esta clase no permiten demostrar realmente el valor configurador de la personalidad que tiene el deporte.

Podrían obtenerse los conocimientos necesarios mediante investigaciones de corte logitudinal en las que se analice y compare el desarrollo de la personalidad de los deportistas y la de los no deportistas a lo largo de un espacio de tiempo más prolongado. Es sorprendente que sean tan escasas las investigaciones de corte longitudinal, en las que se procede a la medición de las cualidades de la personalidad al principio y al final de una carrera deportiva, para compararlas con las resultantes de un grupo de control apropiado y que las pocas realizadas se refieren, generalmente, a la capacidad del rendimiento físico.

4.3 El concepto de la personalidad

Cuando hablamos de medir las cualidades de la personalidad, puede tenerse la impresión de que en psicología ya existe una definición uniforme y concreta de la misma. En realidad, el concepto de personalidad aparece como sumamente complejo, siempre y cuando no se emplee de forma simple en una significación cotidiana, tal y como hacen muchos autores, pero para ello es necesario analizar más de cerca la importancia de este concepto.

La mayoría de los psicólogos que trabajan de forma empírica ven en el concepto de personalidad un constructo hipotético, es decir, una denominación para algo que no puede ser observado directamente, sino únicamente sobre la base de diferentes manifestaciones de la conducta susceptible de ordenación con ayuda de un concepto teórico.

Herrmann (1969, pág. 29) define la personalidad como «una correlación de conductas existente en todo ser humano, realmente única y relativamente estable, que perdura a lo largo del transcurso del tiempo». Esta correlación de conductas relativamente estable, perdurable a lo largo del tiempo y refractaria a las modificaciones puede comprenderse y medirse con ayuda de métodos empíricos, generalmente por medio de tests, evaluciones y otros métodos de interrogación, siendo entonces permeable al análisis empírico. Con esta definición de la personalidad, tan fuertemente orientada según el empirismo científico, queda claro, al mismo tiempo, que la determinación del contenido de este concepto depende en gran parte de los procedimientos de investigación utilizados. Los positivistas radicales definen también la personalidad como aquello que se mide mediante los procedimientos adecuados, de forma parecida a como se define la inteligencia a base de los tests correspondientes.

Pero si se debe abandonar el campo de las especulaciones influenciadas filosóficamente en beneficio de unos resultados comprobables, entonces sólo puede reconocerse lo que tolere de verdad una comprobación crítica científica.

5. Análisis crítico de los resultados de las investigaciones empíricas realizadas sobre el tema del deporte y la personalidad

Al no existir en las investigaciones precedentes sobre el tema del deporte y la personalidad un concepto uniforme, por cuanto muchas investigaciones han surgido de las necesidades inmediatas de la práctica deportiva o del interés científico del investigador, es difícil hacer un resumen de los resultados. No sólo eran distintos los métodos empleados y las estructuras de las invetigaciones, sino también los grupos de personas que fueron investigadas (diferentes deportes, deportistas con distintos resultados, entrenamientos diferentes en intensidad y realización), así como las estrategias comparativas escogidas (deportistas frente a no deportistas, deportistas de diferentes disciplinas deportivas, niños, adolescentes y adultos deportistas) por lo cual con frecuencia es imposible llegar a resumir los resultados de dos investigaciones. Una buena visión global sobre las múltiples investigaciones llevadas a cabo y una breve reseña de la forma de proceder empírico-experimental, así como de los resultados obtenidos, se encuentran en los trabajos de: Bierhoff-Alfermann

(1974) *Sport und Persönlichkeit,* y Singer y Haase (1975) *Sport und Persönlichkeit.*

En ambos resúmenes, los autores se hallan de acuerdo con lo que afirman Singer y Haase (1975) en estos términos: «Los resultados obtenidos hasta ahora plantean, en conjunto, más preguntas de las que contestan y no constituyen una base suficiente para poder confirmar o rechazar las aseveraciones citadas, formuladas muchas veces de forma muy concreta y apodíctica, sobre la relación existente entre la actividad deportiva y la personalidad. Teniendo en cuenta esta situación objetiva, que no deja de ser casi típica en muchas cuestiones complejas de la psicología, parece más lógico discutir la problemática de las hipótesis implícitas en tales manifestaciones y hacer referencia a los aspectos metodológicos y del contenido que, según nuestro punto de vista, deben tenerse en cuenta cuando se analicen tales preguntas» (pág. 25-26).

Bierhoff-Alfermann dan la siguiente respuesta a la pregunta cardinal de si existe realmente «la» personalidad del deportista:

«No existe "la" personalidad del deportista. Han podido demostrarse diferencias entre distintos grupos y clases de deporte, así como entre grupos deportivos y otros comparables de no deportistas. Sin embargo, estas diferencias aparecen con frecuencia de forma poco coherente y concreta. Además, queda sin aclarar cuáles son las variables que contribuyen a crear esas diferencias. Si se trata de variables sociales, por ejemplo..., entonces desempeñan un papel la edad y el grado de madurez... pero, ¿no será la propia actividad deportiva o más bien la habilidad y capacidad motrices, las que contribuyen al desarrollo de la personalidad? (De algunas investigaciones podía sacarse la conclusión)... de que es más bien la capacidad motriz en vez de cualquier otra actividad deportiva la que constituye un posible factor en el desarrollo de las cualidades de la personalidad. Por tal motivo, debe contemplarse la posibilidad, incluso la probabilidad, de que no sea una sola la variable que contribuye al desarrollo de la personalidad sino muchas de ellas, entre las cuales el deporte podría ser una más y probablemente no demasiado importante» (Bierhoff-Alfermann, 1974, pág. 398-399).

Puede suponerse que determinados programas deportivos así como algunas clases de deporte, según cómo se realicen y cuáles sean las posibilidades de acción y de vivencias que ofrecen al deportista, puedan revestir un atractivo muy diferente para los deportistas con características propias diferenciables de la personalidad. De

esta forma surgiría una preselección. Se escoge precisamente la clase de deporte de la que se supone que se dominan sus exigencias y en la que se pueden conseguir buenos rendimientos. Además, durante la actuación deportiva, para conseguir un rendimiento podría entrar en acción un mecanismo selectivo para que sólo pudiesen participar y tener éxito aquellos deportistas que poseen y pueden desarrollar las suficientes cualidades de la personalidad útiles para el rendimiento.

Bierhoff-Alfermann cita como otras explicaciones posibles para la relación entre el deporte y las variables de la personalidad las siguientes:

1. Un determinado modelo de personalidad predispone a unas clases concretas de deportes o incluso a su práctica general y actúa, de esta forma, como variable de selección. De esta forma podrían explicarse las diferencias existentes entre deportistas y no deportistas, o entre los partidarios de varias clases de deporte y posibles niveles de rendimientos, gracias a la selección realizada. En otras palabras, en la formación deportiva influye la personalidad.
2. La personalidad no actúa en sus orígenes como variable de selección; pero mediante la modificación de la personalidad existente o la eliminación de modelos inadecuados sólo seguirían actuando y cosechando triunfos aquellos que mostrasen el «modelo» verdadero. Según esto, sólo se distinguirían por el perfil de su personalidad los principiantes y los deportistas experimentados y con éxito.
3. Los deportistas y los no deportistas, los deportistas de éxito y los que no lo tienen o los participantes de diferentes deportes se diferencian por un modelo determinado de personalidad, pero ello no se explica por el mismo deporte, sino por una tercera «variable», por ejemplo la procedencia social y, además, la clase de educación; ni el deporte influye en la personalidad, ni conduce a un determinado modelo de ésta para practicar determinados deportes, sino que es una tercera variable la que determina las dos cosas (Bierhoff-Alfermann, 1974, pág. 401).

En muchas ocasiones, además, no se tuvo en consideración que sólo puede hacerse una demostración empíricamente garantizada del influjo ejercido por la actividad deportiva sobre la personalidad

si se tiene en cuenta que hasta el mismo instante de iniciarse la actividad deportiva ésta ya ha sido ampliamente preconfigurada por la historia de la socialización del individuo. También deben observarse las posibilidades de influjo y modificación psicológico-evolutivos de un determinado grupo de edad o de cierta fase evolutiva. Un papel considerable lo desempeñan aquí las condiciones de socialización extradeportivas que actúan, en la misma dirección o en sentido contrario, con las acciones recíprocas y las características propias de la personalidad del deportista y del campo de acción y de experimentación.

Son muchos los indicios de que el deporte tan sólo ejerce, y en algunos casos nada más, efectos parciales sobre la personalidad; lo que sí puede hacer es reforzar cualidades ya existentes mediante el aprovechamiento y la configuración activa de un campo de acción y de experimentación que se le abra al deportista en determinado deporte.

«En resumidas cuentas, habrá que decir que la discusión sobre la relación existente entre actividad deportiva y personalidad viene determinada, en gran parte, por hipótesis y supuestos globales. Las cuestiones de si y hasta dónde influye el deporte, en el desarrollo de la personalidad de la persona que lo practica no pueden encontrar una respuesta científica. El deporte sólo es viable dentro de un contexto sociocultural, con unas formas de organización y unos objetivos, con unos métodos de entrenamiento y de ejercicios, con determinadas formas de interacción social, etc.; por ello mismo, no pueden esperarse de él efectos socializadores generales, sino únicamente unos efectos de la interacción diferencial y especial medio-deporte-persona. De ello se desprende que es recomendable en el futuro alejarse un tanto de unas tesis globales y de la formulación de preguntas diferenciadas. Así debería, aproximadamente, formularse la pregunta desde un punto de vista pedagógico, si se pretende comprender, al menos en parte, la complejidad de este problema: "¿Sobre qué características especiales de la personalidad puede influirse a una edad determinada, mediante qué actividades deportivas, con ayuda de qué formas de ejercicio y entrenamientos y en qué condiciones marginales, de modo que aquéllas sean estables y relativamente generales?» (Singer y Haase, 1975, pág. 35).

Finalmente debe hacerse referencia, aunque de forma breve, al resultado de una investigación de corte longitudinal en el deporte de gran competición. Con ayuda de un cuestionario y de un

test proyectivo adaptado al deporte (TAT), Gabler (1976) investigó el desarrollo del rendimiento deportivo y sus efectos sobre la personalidad de 154 nadadores de competición masculinos y femeninos, demostrándose que:

La natación de competición pide a quienes quieran responder debidamente a sus exigencias, una gran entrega física y psíquica durante años enteros. Todo aquel que se deje guiar por la bibliografía habitual podría esperar que estas grandes exigencias no sólo conduzcan a una modificación de los rendimientos deportivos, sino también a cambios en las características propias de la personalidad. Tales expectativas no se cumplen con esta investigación, por cuanto los esfuerzos y exigencias inherentes a la natación de competición no conducen, al parecer, a una modificación importante de las características propias generales de la personalidad (es decir, las no específicamente deportivas). Estas características especiales, consideradas sobre todo como rasgos de la personalidad, son diferencias temperamentales y se hallan dentro de la media normal de la población, además de no constituir determinantes esenciales para las actividades interindividuales deportivas de diferente rendimiento. Por el contrario, las características propias motivacionales de la personalidad deben ser consideradas como condición previa para que los atletas masculinos y femeninos se dediquen durante mucho más tiempo y con mayores posibilidades de triunfo al deporte de la natación. Estas características son:

— fuerte motivación del rendimiento, sobre todo optimista respecto al triunfo (frente a otra temerosa del fracaso); esto es aplicable sobre todo, a las nadadoras, así como a los nadadores de ambos sexos procedentes de los "estratos sociales inferiores";
— un nivel medio de aspiraciones realista (frente a otro exageradamente carente de realismo);
— una elevada responsabilidad, es decir, el análisis de los rendimientos en función sobre todo de las condiciones internas (frente a las externas)» (Gabler, 1976, pág. 59).

6. Consecuencias para el deporte escolar

Todo lo expuesto tiene para el profesor de deportes una serie de consecuencias que aquí sólo pueden insinuarse

Por muy deseable que fuera el efecto formador de la personalidad que tenga el deporte escolar, hasta el momento, y según los resultados hasta ahora obtenidos, no puede ser fundamentado científicamente. En realidad, ya antes de ingresar en el colegio, la personalidad del adumno está acuñada en sus rasgos fundamentales más importantes. Además, la misma experimentará la influencia de unos efectos y factores extraescolares que no guardan relación con la enseñanza escolar, y que actúan de manera mucho más concreta y fuerte que el deporte.

La práctica deportiva y el deporte como campo específico de acción y de vivencias no resbalan por encima sino que dejan ciertas huellas en el alumno. También es cierto, como lo subrayan Rudolph y Doil, que la totalidad de la personalidad del deportista participa en el acontecimiento deportivo, pero es muy improbable que debido a ello se creen unas correlaciones de conductas estables y duraderas. Los efectos sobre el comportamiento son más temporales, de naturaleza modificable y fuertemente específicos, y posiblemente tan débiles que no pueden ser captados y comprendidos por los métodos basados en el análisis de las variables generales de la personalidad. En los alumnos que más interés demuestran por el deporte, hasta el punto de practicarlo también con intensidad fuera de la escuela —y en este caso no debe pensarse únicamente en los deportistas de competición, sino también en quienes hacen deporte en su tiempo libre—, el deporte contribuirá en determinados aspectos a una mejor configuración (individuación) de la personalidad. Al mismo tiempo, se deja la puerta completamente abierta en el sentido de poder averiguar si son de verdad deseables estos efectos del deporte sobre la personalidad. Teniendo en cuenta unos valores y normas generales, así como también la historia previa de la trayectoria individual, especialmente las posibilidades de acción con que contaría el alumno si no practicase el deporte, también sería posible tener que contar con ciertos efectos negativos respecto del desarrollo de la personalidad.

Las afirmaciones de índole pedagógica sobre el valor formativo del deporte para la personalidad, como, por ejemplo, las que se hacen en el marco de la planificación y del repertorio de los objetivos educativos de esta asignatura (o de la educación física, véase también el cap. XII), deben ser aceptadas como representaciones idealizadas y deseables, pero que científicamente no han sido demostradas. Los objetivos pedagógicos y los supuestos fundamentales

sobre los que descansan, son, por un lado, demasiado complejos y generales como para poderlos comprobar con los métodos científicos habituales hasta la fecha. Por otra parte, tanto la psicología general como la del deporte no están aún en condiciones, ni teórica ni metodológicamente, de permitir un análisis teórico de las múltiples correlaciones existentes entre las exigencias específico-deportivas de los rendimientos y las reacciones individualizadas del comportamiento.

7. Resumen

No existe en psicología ninguna definición uniforme de la «personalidad». Algunos psicólogos que trabajan de forma empírica califican a la personalidad como una correlación de conductas única, estable, perdurable y resistente a las modificaciones para cada persona.

Al deporte, sobre todo al deporte escolar, se le atribuyen unos valores que forjan la personalidad. Según las directrices básicas para la asignatura de «educación física», a través del deporte deben influenciarse y estimularse, de forma perdurable, y sobre todo especial, las cualidades del carácter. Se supone que los deportistas se diferencian de los no deportistas por unas reacciones específicas en sus aptitudes y conductas, y que estas diferencias, mediante un efecto de transferencia de las aptitudes conseguidas en el deporte, pasan a ejercer una influencia en otros sectores de la vida.

Las investigaciones científicas respecto a la influencia que ejerce el deporte sobre la personalidad y su desarrollo plantean dificultades metodológicas para la diferenciación entre deportistas y no deportistas. Estas dificultades se refieren a la definición y la comprensión psicológica de los tests sobre cualidades de la personalidad y sobre todo a la demostración de que las diferencias observadas en los deportistas en comparación con los no deportistas pueden atribuirse, realmente, a los efectos del deporte.

Las investigaciones empíricas han aportado unos resultados divergentes y difícilmente interpretables. Las investigaciones de corte longitudinal han sido más bien pocas, aun cuando son mucho más apropiadas que las investigaciones de corte transversal para poder analizar a largo plazo y con mayor resistencia a las variaciones las influencias del deporte en la persona del deportista.

Con las investigaciones científicas llevadas a cabo hasta ahora no ha podido demostrarse, de forma suficientemente satisfactoria, una influencia perdurable del deporte sobre el desarrollo de la personalidad del deportista.

Si bien es cierto que el deporte, como campo específico de acción y de vivencia, y también como campo de aprendizaje individual y social, no deja de ejercer una cierta influencia, no lo es menos que las grandes esperanzas que ha depositado la pedagogía del deporte en el valor configurador de la personalidad por parte del mismo y de la educación física sólo han sido unas hipótesis hasta el momento no demostradas. No debe descartarse, sin embargo, que los métodos científicos y las investigaciones psicológico-deportivas que los utilizan no sean aún suficientes para poder demostrar los efectos realmente existentes y configuradores del deporte para la personalidad.

8. Bibliografía para estudios ulteriores

Roth, E., *Persönlichkeitspsychologie — Eine Einführung —*, «Urban Tb», 155, Kohlhammer, Stuttgart 1977.

Sack, H.G., *Sportliche Betätigung und Persönlichkeit,* Czwalina, Ahrensburg 1975.

9. Preguntas

1. ¿Por qué se preocupan insistentemente la pedagogía del deporte y el deporte de competición por tratar de demostrar el valor configurador del deporte para la personalidad?
2. ¿Qué se entiende por el concepto de «cualidades de la personalidad»?
3. ¿Cuáles son las cualidades de la personalidad que, presumiblemente, debe promover el deporte?
4. ¿Cómo se ha llegado a la suposición de que determinadas clases de deporte favorecen unas cualidades específicas de la personalidad?
5. ¿Por qué se asocia casi exclusivamente con el deporte la promoción de las cualidades «positivas» de la personalidad y no las «negativas»?
6. ¿Cuáles son las dificultades metodológicas que se oponen a la demostración de la influencia que poseen las prácticas deportivas para la personalidad?

7. ¿Por qué son tan difícilmente comparables entre sí las diferentes investigaciones realizadas sobre el tema «personalidad y deporte»?
8. ¿Qué es lo que parece rebatir que el deporte ejerza influencia sobre la personalidad, o sobre determinadas cualidades de la personalidad del deportista?
9. Si un deportista de competición practica intensamente un deporte durante años a lo largo de la adolescencia y hasta llegar a la edad adulta, debe suponerse que en su personalidad ejerce aquél cierta influencia. Pero, ¿por qué no se puede demostrar, mediante investigaciones comparativas, ninguna relación perfectamente clara?
10. ¿Qué importancia poseen los resultados de las investigaciones efectuadas sobre el tema «Deporte y personalidad» para el profesor de deportes?

Capítulo VIII

CONDICIONES Y EFECTOS PSICOSOCIALES DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA

La socialización mediante el deporte

Al ocuparnos del desarrollo de la personalidad en el deporte, hablamos de la individuación, pero no nos hemos ocupado con mayor detalle de este concepto.

Pasamos ahora a ocuparnos de este tema, para lo cual analizaremos los conceptos de individuación y socialización por la importancia que revisten en el desarrollo de la personalidad, pero dejando de momento de lado la acción deportiva.

1. El proceso de individuación y de socialización

Por *individuación* se entiende en psicología el proceso del desarrollo del yo. Si se contempla ampliamente este concepto, también puede decirse que es el «desarrollo de la personalidad», el «desarrollo del carácter». Con ello se hace referencia a la realidad de que el niño es plenamente consciente de su propio valor, que desarrolla y aprende una imagen del propio «yo», con el fin de poder afirmarse en el mundo. Un proceso importante, quizá el más importante de todos, en este desarrollo del yo, se lleva a cabo en la denominada «edad de la contradicción», a los dos años y medio de edad, aproximadamente, edad que también puede ser denominada como la edad del «desarrollo del yo».

No puede aquí detallarse más la diversidad de teorías existentes sobre la personalidad que se ocupan de la importancia de esta fase del desarrollo para la vida posterior. Ya hemos aludido a la teoría de Erikson sobre la personalidad. Erikson habla, en este contexto, del «problema de la autonomía» y con él hace referencia

a que esta fase del desarrollo en el niño se caracteriza por la experiencia de que puede controlar su medio, pero que este control no se produce sin sufrir unos trastornos. El medio posee también ciertas expectativas respecto del niño, que éste debe cumplir. En torno a la solución de este problema se desarrolla el punto de vista fundamental respecto del propio yo. O bien se desarrolla un sentido de la autonomía y del autocontrol, o bien de la vergüenza y de la duda ante los propios derechos y capacidades.

Para el posterior desarrollo del niño es realmente de considerable importancia la forma cómo reaccionen los pades ante las contradicciones provocadoras que surgen repentinamente. Tanto si ceden a los deseos y a las resistencias del niño dejándose tiranizar, como si procuran quebrantarlos de forma radical, evitando con ello el desarrollo del yo, o bien si promueven este desarrollo hacia la independencia, poniendo al niño no sólo limitaciones sino ofreciéndole también alternativas de conducta, de todas estas formas determinan el modelo fundamental para el desarrollo de la personalidad dentro del campo de la autonomía y del desarrollo de la independencia.

Con la fase del «desarrollo del yo» no finaliza, ni mucho menos, esta etapa. La individuación constituye un proceso permanente en la formación individual de la personalidad. Las grandes diferencias interindividuales que pueden observarse, es decir, la disparidad en las formas de pensar, de actuar y de vivir del ser humano están fundamentadas, en lo esencial, en el proceso de la individuación. Pero el ser humano no vive para él solo. Es más, depende en gran parte de otras personas, del grupo, de la comunidad y de la sociedad. Por ello mismo se ve obligado a hacer constantes y considerables esfuerzos de adaptación, por cuanto sus congéneres también tienen aspiraciones que deben satisfacerse.

Grupos muy dispares, a los que pertenece o quería incorporarse por su nacimiento, por su formación escolar, por su profesión, por sus intereses, etc. esperan de él una conducta determinada. La sociedad y los grupos en los que el ser humano nace inmerso han ido configurando valores, normas, leyes, tabúes, tradiciones, costumbres y ritos, etc., que deben regular la vida común de los seres humanos entre sí. Con el fin de poder vivir y adecuarse convenientemente a este entorno social, que exige del individuo unas formas de conducta muy complejas y que le dicta unas reglas muy concretas de comportamiento, es necesario que exista un proceso social

de aprendizaje y desarrollo, el cual recibe la denominación de socialización.

La *socialización* hace referencia al proceso de crecer inmerso en la sociedad, lo cual acontece por el camino de la adaptación a los valores sociales, normas y tradiciones válidamente establecidos. Este camino, que se considera como el modelo de adaptación de la socialización, es el más fácil de recorrer y también el que con más frecuencia se practica en la pedagogía.

Pero la socialización puede entenderse también como el proceso de la autorrealización. Con este modelo de la autoactualización se hace referencia a que el individuo aprende a aprovechar, en todas las necesidades que presenta la adaptación social, todas las posibilidades que se le ofrecen para la modificación, para la configuración activa de las relaciones sociales y para su propio y ulterior desarrollo individual. El modelo de la autoactualización parte de la premisa de que el individuo es consciente de que todas las normas sociales entrañan una cierta dosis de relatividad; es decir, de que sólo siguen siendo importantes y determinan la conducta mientras sigan ejerciendo un servicio funcional para el desarrollo de la persona. La individuación y la socialización son, por lo tanto, en cuanto procesos de desarrollo y de educación, dos aspectos de una evolución única mediante la cual el ser humano pueda realizarse en este mundo como individuo y como ser social.

De lo expuesto se deriva toda una serie de cuestiones básicas:

¿Cuáles son los fundamentos sociales y los efectos de la acción y de la vivencia deportivas?

¿Qué importancia pueden revestir la acción y la vivencia deportivas para la persona individual?

¿Cómo actúa el deporte en cuanto variable independiente sobre el desarrollo de las formas de pensar y de actuar sociales de la persona? Con ello hemos vuelto a referirnos al mismo tiempo al problema de «deporte y personalidad», por cuanto la acción social representa, en realidad, un sector parcial importante de la personalidad.

¿Cómo influyen los componentes sociales del aprendizaje (estilo de dirección del entrenador, posición social dentro del equipo, puntos de vista sobre la propia capacidad para lograr unos resultados en comparación con los del enemigo, etc.), en su condición de variable dependiente, sobre la capacidad de rendimiento deportivo?

También en este complejo tema de los «fundamentos psicosociales de la acción deportiva» sólo pueden tratarse los problemas más importantes y fundamentales. Pero, al revestir este tema una gran importancia para el profesor de deportes, los fundamentos psicosociales de la *enseñanza deportiva* se tratan ampliamente en el capítulo IX.

2. El deporte como campo social de acción y de vivencias

Cuando uno se ocupa del tema de las condiciones psicosociales y efectos de la acción deportiva: la socialización mediante el deporte, cabe distinguir, ante todo, los deportes por equipos y los individuales. Con esta distinción ya se indica que existen deportes que sólo pueden practicarse con y en un equipo (grupo), por lo que en ellos ya están presentes en primer término unos componentes sociales. Para lograr el rendimiento deportivo es condición previa indispensable la cooperación entre todos los miembros del grupo.

También puede pensarse en los deportes de lucha, en los que es característico el enfrentamiento entre dos personas dentro del marco de unas reglas deportivas. Quedan, finalmente, los deportes individuales, en los que cada deportista debe conseguir por sí solo unos resultados determinados. Pero esta consecución de resultados se produce, por regla general, en presencia y en comparación con unos contrincantes. Es con toda seguridad una excepción el ser humano que, de forma solitaria y sin contacto social, practica un deporte. Incluso el deportista que muy de mañana corre por el bosque desierto tiene sus competidores, que están presentes en forma de las instrucciones de su entrenador o de las advertencias de su médico, que le ha recomendado la práctica deportiva para su salud, factores todos ellos que influyen en sus rendimientos deportivos. Sin embargo, desde los deportes por equipos hasta el individual va decreciendo la importancia de los componentes sociales a efectos del rendimiento deportivo.

2.1 *Un ejemplo de cómo los competidores pueden convertirse en compañeros*

De la psicología del pensamiento se ha extraído un ejemplo que podría considerarse clásico, y que ilumina la importancia de los procesos sociales en la acción y la vivencia deportivas.

Max Wertheimer, uno de los padres de la moderna psicología y uno de los más importantes psicólogos del pensamiento, recoge en su libro *Produktives Denken* (1957) una historia que puede vivirse a diario:

Wertheimer oye, por la ventana abierta de su despacho, a dos niños que juegan al badminton. Uno de los chicos va cantando el tanteo: 10-1, 11-2, 12-2, 16-2, 18-2, etc., mientras expresa su entusiasmo por lo bien que le está saliendo el juego: «Ahí va, otro gol; ésta sí que no la has podido detener; fíjate cómo domino este juego», etc.

Pero, de repente, el juego se interrumpe. Wertheimer mira por la ventana y ve que uno de los chicos, el más pequeño, ha tirado su raqueta al suelo, se ha sentado encima del tronco de un árbol y llora. El otro chico le dice. «¡Ven, sigamos jugando!» —«No, no quiero seguir jugando»— «¡Eres un aguafiestas!», dice el mayor, «sólo porque no eres tan bueno como yo y porque no sabes perder, dejas de jugar» —«No quiero jugar más, no me gusta nada este juego», responde el chico menor. El mayor regaña y amenaza al más pequeño, para que éste siga jugando. Pero no tiene éxito con sus amenazas. Finalmente, se tranquiliza y se sienta al lado del chico más pequeño sobe el tronco. Con ello finaliza el juego.

Pero, de la mímica del chico mayor puede deducirse que en su interior sucede algo. De repente, se levanta de un brinco y dice: «¿Sabes qué? Lo que hemos hecho no era un juego de verdad. Yo recibía todas las pelotas y tú ninguna. Ahora jugaremos otra vez, pero de tal manera que la pelota se mantenga el mayor tiempo posible en el aire. ¡Ven, juega conmigo!» Después de dudar un poco, el chico más pequeño también se levanta; de alguna forma parece creer que lo que ha dicho su compañero es cierto y el juego empieza nuevamente.

Wertheimer aprovechó este suceso para demostrar que sus «leyes del pensamiento productivo», descubiertas anteriormente con otros objetos y en otras situaciones, son efectivas para la conducta

social, a diferencia de lo que sucede con la forma de pensar reproductiva, asociativa. Opinaba que en el chico mayor se había producido un proceso de *cambio cognitivo de estructuras,* con cuya ayuda había podido imponer su punto de vista en una situación sin salida para él. Quería jugar a la pelota, algo imposible sin un compañero, y por ello se veía obligado a intentar que el compañero se interesase nuevamente por el juego. Ello lo logró al establecer un nuevo objetivo, en el cual también parecían concederse algunas perspectivas de éxito al más pequeño.

Pero, ¿qué es lo que había ocurrido psicosocialmente?

Ante todo había surgido una «situación de competencia» sobre la base de las reglas generales del badminton. Pero los jugadores no eran rivales de idéntica categoría. Su capacidad de rendimiento era tan distinta que las posibilidades de éxito sólo se decantaban hacia uno de los juadores, mientras que para el otro eran iguales a cero, por lo que perdía todo interés en el juego. Sin embargo, el chico mayor no poseía medios para ejercer su poder y obligar al más pequeño a que jugase con él. Al interrumpir uno de ellos el juego, éste había finalizado, al menos de momento. Habría finalizado definitivamente si el chico mayor no hubiese conseguido convertir a su antiguo competidor en un compañero. Si anteriormente habían jugado el uno contra el otro, ahora jugaban ambos contra un mismo enemigo, la fuerza de gravedad que atrae la pelota hacia el suelo, si no intentaban los dos mantenerla constantemente en el aire. En el presente caso se cambió la estructura de una situación social determinada por una extrema falta de equilibrio de las posibilidades de triunfo, de tal forma que los anteriores competidores se convertían ahora en compañeros, al perseguir ambos un mismo objetivo. El chico mayor podía intervenir con su habilidad y su buena capacidad sensumotriz para lograr este objetivo común, para lo cual intentaba devolver las pelotas torpemente golpeadas por el chico más pequeño de tal forma y tan bien colocadas que este último pudiese detenerlas y devolverlas.

Aquí tenemos un hermoso ejemplo de rendimiento creativo en el deporte. Las reglas y normas que regían el juego se modificaron de tal forma que todos los participantes pudiesen obtener el triunfo, al mismo tiempo que se sentían óptimamente motivados. Son muchísimos los ejemplos de esta naturaleza que podrían reseñarse.

Todo el mundo comprenderá que en este juego los dos chicos, sin darse cuenta, pasan por una experiencia social y por un proceso

de aprendizaje social. El juego del badminton se convirtió para ellos en un medio para aprender a llegar a una relación de cooperación partiendo de una situación de competición.

Antes de estudiar con más detalle el deporte como campo para el aprendizaje social, es necesario que sigamos el hilo de la siguiente pregunta:

¿Qué posibilidades de interacción social ofrece el deporte?

2.2 *Importancia general de las interacciones sociales en el deporte*

Las siguientes explicaciones se basan en el trabajo de H.W. Bierhoff, *Soziale Interaktionen und sportliche Aktivität* (1976).

«En el campo deportivo, los procesos de interacción social son visibles de múltiples formas. Empieza con la adaptación de las conductas de juego en los deportes por equipos y prosigue en las sutiles influencias que ejercen otros deportistas (y también espectadores) sobre el comportamiento durante la realización de los deportes individuales. Se hace referencia a otro campo si se habla de las interacciones entre deportistas y entrenador y — en relación con las mismas — de las cuestiones de dirección y enseñanza. Si se analizan las actividades deportivas dentro de un amplio marco de referencias, también debe tenerse en cuenta la vida de las asociaciones deportivas, que afecta de manera directa a numerosos aspectos de la conducta social, como la conformidad, el comportamiento comprensivo y la dirección. Finalmente, también debe pensarse en la manifestación de conflictos intragrupos e intergrupos en el acontecimiento deportivo, sector que — especialmente en relación con las cuestiones de conducta agresiva — ha sido ganando importancia durante los últimos años» (Bierhoff, 1976, pág. 137).

Como otros ejemplos cita las cuestiones de orientación más bien sociológicas sobre los fundamentos y las correlaciones sociales de la conducta social, haciendo referencia a los estudios realizados sobre la influencia que ejerce la pura presencia de otras personas sobre la capacidad de rendimiento motor del ser humano, que constituyen una de las primeras investigaciones realizadas para demostrar la influencia del grupo. Si se observa, sin embargo, la literatura psicosocial en una visión de conjunto, podrá afirmarse la conclusión establecida por Bierhoff de que los psicólogos sociales sólo

se han ocupado en casos esporádicos de las actividades deportivas a pesar de que el deporte es, precisamente para la psicología social, un campo de experimentación y de conocimietos sumamente interesante.

Uno de los más afamados psicólogos deportivos de la RDA, Kunath, indaga minuciosamente en su trabajo *Sozialpsychologische Komponenten der sportlichen Leistung* (1974) las posibilidades que ofrece el deporte como campo de interacciones sociales.

«¿En qué pueden radicar las ventajas de la psicología social para el desarrollo de la psicología del deporte y la solución de problemas en el campo de la cultura física y del deporte?

»La psicología social investiga... no el ser social de la persona en general, sino los mecanismos de su efectividad sobre la regulación de la conducta de una persona, según unas condiciones existenciales muy concretas. Estas condiciones existenciales sociales son, en nuestras circunstancias, las relaciones socialistas de cooperación. Las condiciones que actúan sobre la cooperación en la sociedad y entre las propias personas poseen, desde el punto de vista psicológico, una importancia muy especial para las personas. Por una parte despiertan, por ejemplo, la rivalidad para conseguir un incremento individual del rendimiento y crean, por otra parte, una nueva potencia social, la fuerza de las masas. El análisis psicosocial de las colectividades básicas, también aplicable al deporte, tiene la gran misión de descubrir las relaciones interpersonales dentro del marco de estas unidades sociales, por cuanto constituyen las condiciones psicológicas que hacen surgir las ventajas de los rendimientos en grupo (la fuerza de las masas) y también los determinantes esenciales del desarrollo de la personalidad, que representan sus relaciones regulares y las hacen aprovechables para la práctica social en la producción, en la escuela, en el deporte y otros campos.» (Kunath, 1974, pág. 13-14).

De todo lo expuesto, Kunath deduce la necesidad de que, en la psicología del deporte, se realicen investigaciones sobre todos los equipos deportivos, grupos de entrenamientos y de prácticas, comunidades deportivas y colectivos de rendimientos, atendiendo a los aspectos psicosociales, especialmente con la visión puesta en las relaciones interpersonales que se producen, y de que se utilicen plenamente las leyes de índole psicosocial para incrementar el rendimiento de cada uno de los deportistas y de la totalidad del equipo. Las correlaciones recíprocas que deben investigarse dentro del mar-

co colectivo poseen, en su opinión, gran importancia para la dirección de las conductas de los deportistas y de los grupos deportivos durante el enternamiento y la competición; y teniendo en cuenta que el deportista pertenece a menudo a varias colectividades, cada una de éstas tiene una importancia especial para el desarrollo de la personalidad, que será tanto más fuerte... «cuanto más reconozca el deportista a la colectividad como grupo central de referencia y cuanto más correspondan las condiciones imperantes en las interacciones sociales entre los deportistas, propiamente dichos, y entre los directores y deportistas, al objetivo reconocido por la sociedad» (Kunath, 1974, pág. 15).

Otra condición efectiva para el desarrollo de la personalidad y para el incremento de los rendimientos del deportista, que puede deducirse de los límites fundamentales psicosociales, es la que cita Kunath: «la función directiva de la colectividad, las condiciones de la comunicación (de tipo verbal y no verbal), la percepción y la vivencia del medio ambiente, así como las influencias ejercidas sobre la acomodación por ellas creada» (Kunath, 1974, pág. 15).

Con estas afirmaciones se subraya la gran importancia que reviste la colectividad deportiva para la aparición de interacciones sociales útiles para conseguir rendimientos y para el desarrollo de la personalidad del deportista. Kunath (1974) sigue escribiendo: «Cuando más identificado se sienta el deportista con los objetivos de su colectividad o reconozca sus normas, tanto más podrá suponerse que las condiciones concretas de la acción colectiva actuarán sobre él de forma reguladora de la acción. Si el psicólogo del deporte descuida en sus investigaciones, por ejemplo, las condiciones históricas concretas de una sociedad que ejercen una influencia esencial, debido a las relaciones recíprocas sociales de las colectividades básicas, sobre el desarrollo de la personalidad de los deportistas, sobre su conducta social o sobre su capacidad para regular su propia conducta social, entonces no se podrá descubrir ninguna conexión natural entre el comportamiento social del deportista y sus condiciones determinantes. Pero precisamente se trata de algo necesario si pretendemos configurar conscientemente el desarrollo de la personalidad del deportista de pleno acuerdo con el objetivo social de la educación» (pág. 17).« Para un psicólogo social marxista y, al mismo tiempo, psicólogo deportivo, el grupo, y en este caso especial el grupo deportivo, como mediador entre la personali-

dad y la sociedad, representa el punto de referencia central del interés científico.

Por el contrario, la psicología social y del deporte no marxista ponen su mirada con preferencia sobre el individuo (el deportista) e investigan las relaciones sociales, las interacciones sociales del individuo con otros en el seno de grupos y asociaciones más ámplias. Para ellas, el grupo no es el fin absoluto sino un medio para la ampliación de las posibilidades de acción y de vivencia del individuo con los objetivos de satisfacer sus necesidades y de desplegar y desarrollar su personalidad.

3. Formas de interacción social

Durante el análisis científico de la interacción social en el deporte debe diferenciarse entre las distintas formas de influencia social. Interacción significa que las acciones de las dos personas interactuantes se influencian recíprocamente. Esa influencia puede estar estructurada con mayor o menor fuerza y de forma diferenciada.

Lo que nosotros calificamos como contingencia es esta conexión de las características de la interacción. Según Jones y Gerard (1967), citados por H.W. Bierhoff (1976), pueden distinguirse las siguientes clases de interacciones, con las que se tropieza frecuentemente en el deporte.

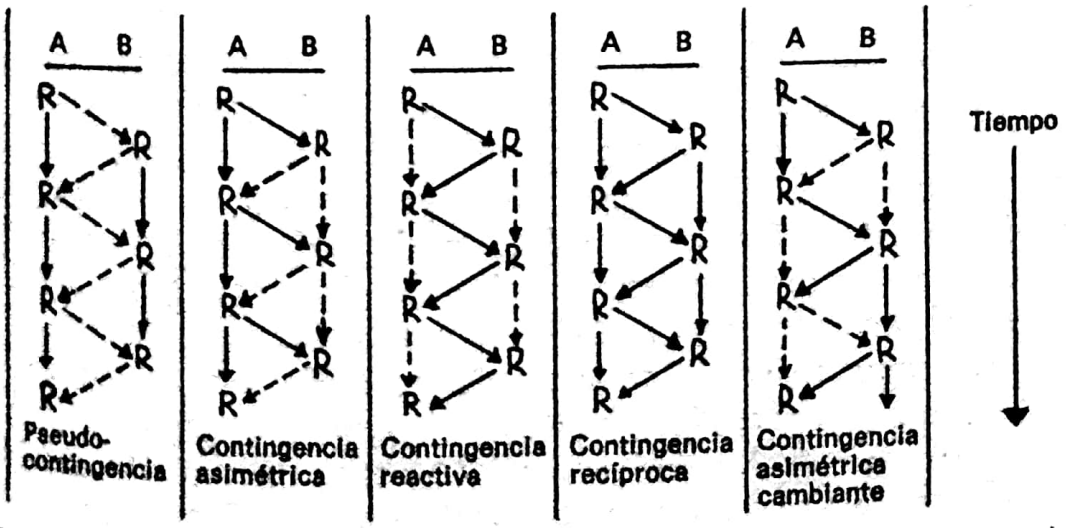


Fig. 10. Clases de interacciones sociales según los estímulos creados por uno mismo y socialmente

3.1 *La pseudocontingencia*

Como primera clase de interacción debe citarse la *pseudocontingencia*. Bajo esta denominación se comprenden aquellas interacciones en las que el marco de referencia interpersonal para ambos sujetos posee una importancia mínima y, en lo esencial, permite una determinada ordenación temporal y espacial de las reacciones.

Un ejemplo de esta forma de interacción consiste en la modalidad de velocidad en atletismo. Las formas de comportamiento de un corredor vienen determinadas hasta cierto punto por otros, al poder escoger a ciertos atletas que corran con él como punto de referencia para regular la velocidad o para tomar entre los corredores la posición que a él le parezca más favorable. Pero su comportamiento estará determinado de forma mucho más importante por los estímulos creados por él mismo, por el plan según el cual haya dividido su propia carrera, o según ciertas posiciones que prefiera. Este ejemplo ya demuestra que la pseudocontingencia es una variante mínima de las interacciones sociales... Sería interesante poder analizar, en este contexto, el alcance de esas influencias en relación con la duración temporal de la acción deportiva.

3.2 *La contingencia asimétrica*

La *contingencia asimétrica* se caracteriza porque uno de los participantes muestra una fuerte determinación de su conducta mediante unos estímulos generados por él mismo mientras que el otro se halla sometido a un fuerte influjo social. Un ejemplo típico de esta forma de interacción está en la relación entre entrenador y deportista. El primero adopta una postura directiva con respecto al deportista durante la fase de la interacción calificada como entrenamiento, y ejerce considerable influencia sobre la conducta del segundo, por regla general siguiendo un determinado plan de entrenamiento (= estímulo generado por una mismo). Como demuestra este ejemplo, al existir una contingencia asimétrica aparece uno de los participantes (A) como menos influenciable que el otro (B), cuya conducta es más variable. A está en condiciones de esbozar un plan de interacción, al que B — tanto si quiere como si no — debería adaptarse. Otro ejemplo de una contingen-

cia asimétrica: El jugador A, superior, puede anular la iniciativa del juego de B y forzar a éste a devolver los balones bien dirigidos que le envía A. Este ejemplo demuestra con claridad que al surgir una contingencia asimétrica uno de los participantes en la interacción ejerce un cierto poder sobre el otro, mientras que éste se ve sometido a una relación de dependencia.

Por otra parte, con este ejemplo también se puede demostrar que el ejercicio del poder en las contingencias asimétricas se ve limitado, por regla general, por el contrapoder del compañero variable. Si un buen jugador de tenis no tiene otro contrincante que el de inferior categoría B, y por otra parte, desea jugar al tenis con toda su alma, se cierne sobre el primero la amenaza de que B, basándose en la mala marcha del juego, lo interrumpa y se dedique a otra actividad más agradable para él.

En la terminología de Jones y Gerard, este contrapoder se denomina control de contacto de B sobre A, por cuanto A sólo podrá desplegar sus posibilidades de juego con B. Cuanto más independiente sea A de B, más validez tendrá la predicción de que A frena su superioridad en el juego y que intenta conseguir un juego interesante también para B.

El ejemplo anteriormente expuesto de los niños jugando al badminton es otra ilustración de contingencia asimétrica.

De forma muy similar aparecen las relaciones que existen entre entrenador y deportista. El poder del entrenador se expresa a través del hecho de que puede autorizar o no autorizar la participación de un deportista en una competición. Por otra parte, también un deportista puede ejercer un contrapoder, frenando por ejemplo, su rendimiento en determinadas ocasiones, y tanto más podrá ejercerlo cuanto más dependa el entrenador de los triunfos de sus deportistas. Sólo si tenemos en cuenta las dependencias recíprocas podremos establecer una predicción sobre el decurso de una interacción, bien como contingencia asimétrica o, como contingencia recíproca.

3.3 *La contingencia reactiva*

La *contingencia reactiva* se caracteriza por la manifiesta inexistencia de conducta planificada en la interacción. Es cierto que los participantes podrán tener unos objetivos generales determinados

(por ejemplo, poder salir de una situación de peligro), pero la elección de las formas de conducta en tal situación se producirá sobre la base de los estímulos de tipo social con frecuencia rápidamente cambiantes que sean característicos por su predominio en interacciones de este tipo. Referida al deporte, podría encontrarse preferentemente esta forma de interacción cuando la modalidad deportiva se caracteriza por una gran variabilidad de acciones, que se produjesen, además, rápidamente unas después de otras, pero cuyo transcurso no pudiese predecirse con anterioridad. Esta caracterización afecta a muchos tipos de deportes por equipos (balonvolea, baloncesto, etc.), pero también a deportes individuales, en los que la interacción se produce entre dos contendientes (judo, boxeo, etcétera). En todo caso, la conducta de uno de los contendientes en la interacción determina de forma muy importante cómo se comportará el otro en el momento siguiente, y ambos deportistas disponen de una gran variabilidad en su propio repertorio de comportamientos.

Las conductas deportivas de esta clase hacen que el rápido curso de los acontecimientos, dependiente de la conducta de varios deportistas, impida a éstos obedecer un plan individual detallado. El deportista que en tales situaciones se atuviera a semejante plan, aparecería como rígido y poco flexible. Es indudable que existe un mismo objetivo (marcar goles, ganar un partido, etc.), pero la coordinación de las acciones a cada momento depende, en lo esencial, de los estímulos...

Es instructivo ver lo frecuente que es en el ámbito deportivo la contingencia reactiva y que muchos deportes poseen más alicentes gracias a estas formas de interacción. De ello resulta la hipótesis de que a las contingencias reactivas se les suele dar la preferencia por parte de los miembros de la interacción, dentro de un quehacer lúdico o deportivo, en detrimento de otras formas de interacción más fuertemente estructuradas.

Otro aspecto de la contingencia reactiva en el deporte consiste en que cabe observar una fuerte influencia basada en el control de los *cues* (es decir, señales), que significa — en pocas palabras — que uno de los miembros de la interacción produce unos estímulos que provocan en el otro participante tendencias reactivas firmemente establecidas. Esta forma de control de A sobre B es posible si B ha elaborado toda una serie de reacciones condicionadas (basadas, por ejemplo, en un proceso clásico de condicionamiento),

y A, además de saberlo, está enterado de qué estímulos las desencadenan y qué reacciones pueden esperarse...

El control de los *cues* se manifiesta sobre todo si se intenta engañar a los otros jugadores, sorprenderlos o «jugársela». Si A intenta sorprender a B de esta forma, debería conocer antes, a ser posible, las conexiones estímulos-reacciones que B ha aprendido durante la práctica de este juego. Si A produce un estímulo y B muestra la reacción esperada, A podrá obtener una ventaja sobre B seleccionando una acción no esperada por éste.

La ventaja del control de los *cues* estriba — por regla general — en que puede ser incorporado en brevísimo espacio de tiempo a la interacción, ejerciendo con mucha frecuencia un efecto inmediato. En una rápida secuencia de acciones, esta forma de influencia ofrece patentes ventajas, por cuanto se influye de manera inmediata sobre la interacción. Visto de esta forma, esos deportes se caracterizan porque en ellos se producen con mucha rapidez las secuencias estímulos-reacciones, en las que el control de los *cues* representa un medio importante para ejercer una influencia social.

3.4 *La contingencia recíproca*

Si resumimos todas las formas de interacción de que hemos hablado hasta el momento bajo el concepto de interacción rudimentaria, puede considerarse la *contingencia recíproca* como una forma mucho más amplia de interacción.

«Característico de la contingencia recíproca es el intercambio mutuo de influencias sociales, integradas en una conducta individual perfectamente planificada por parte de los dos participantes. Los ejemplos de esta clase de interacciones parecen ser muy raros en la práctica directa del deporte. Hay, sin embargo, casos de contingencia recíproca si se observa el marco más amplio de referencias en que se desarrollan las actividades deportivas. Puede verse con toda claridad si se observan las influencias sociales que aparecen en las asociaciones deportivas... Aquí pueden citarse los factores que desempeñan un papel importante en las acciones recíprocas, como la capacidad para llegar a un compromiso..., la concordancia de los intereses de la asociación o club con los deseos de los miembros así como la superación de puntos de vista contrarios entre los miembros...» (Bierhoff, 1976, pág. 139-143).

Basándose en un análisis más cercano de las actividades deportivas, Bierhoff acepta una variante más de los modelos de interacciones establecidos por Jones y Gerard.

3.5 La contingencia asimétrica cambiante

«La variante puede denominarse *contingencia asimétrica cambiante,* ya que la asimetría existente entre A y B cambia en un punto determinado del continuo temporal. Mientras B, en principio, recibe esencialmente la influencia de A, que puede llevar a cabo su conducta planificada, en un momento determinado se produce un cambio repentino que conduce, de cierta manera, a un trueque de papeles entre A y B.

»Ese cambio repentino puede observarse en muchas actividades deportivas. Por ejemplo, cuando un tenista ha ganado los dos primeros *sets* de un *game* sin dificultad alguna, para perder seguidamente los tres restantes. En las informaciones deportivas se habla con frecuencia de que un jugador se ha superado a sí mismo de forma excepcional o de que ha ido cediendo "en los últimos metros". Este cambio repentino de la asimetría en el deporte no es nada extraordinario, y opinamos que también puede encontrarse en otros sectores de la conducta social...

»Una cuestión muy interesante en relación con las contingencias cambiantes y asimétricas hace referencia a los motivos que conducen a este cambio repentino en la interacción. La contestación a esta pregunta parece que no es del todo imposible en el campo deportivo. Al lado de factores que pueden describirse como de resistencia o de concentración, actúan también los cambios en la capacidad receptora de los estímulos sociales y creados por uno mismo» (Bierhoff, 1976, pág. 144-145).

Al enjuiciar todas estas formas tan variadas de contingencias, Bierhoff llega a la siguiente conclusión:

«Antes habíamos calificado de formas rudimentarias de la interacción a la pseudocontingencia, a la contingencia asimétrica y a la contingencia reactiva, a las que ahora podríamos añadir la contingencia asimétrica cambiante. Como se ha mostrado en la exposición anterior, estas clases de interacción son típicas de la práctica directa del deporte. De ello se desprende que las actividades deportivas se caracterizan, vistas desde la perspectiva del modelo

de clasificación de Jones y Gerard, por no representar interacciones amplias en el sentido de un intercambio recíproco.

»Un motivo fundamental que favorece la interacción rudimentaria parace obedecer a que la rápida sucesión de diferentes formas de conducta impide la realización de interacciones complejas durante la práctica deportiva. Según la clase de deporte y según la relación relativa existente entre deportistas, pueden esperarse diferentes formas de interacción en el deporte» (Bierhoff, 1976, pág. 145).

3.6 *Tipos de contingencias y formas de comportamiento social en el deporte*

Con estos cinco tipos de contingencias es cierto que pueden describirse formalmente unas formas de interacción social, pero para poder determinar mejor los efectos de las influencias sociales es necesario poder distinguir entre diferentes formas de conducta social. Así podrá distinguirse, por ejemplo, entre asistencia, cooperación, competencia y atracción, conductos importantes en el deporte. «Se trata de aspectos parciales del comportamiento social que describen determinados factores primordiales de la interacción social ...Una combinación de los aspectos parciales de la conducta social antes mencionados con las diferentes formas de interacción daría como resultado una retícula desde la cual podrían analizarse las investigaciones realizadas sobre la psicología social del deporte, que colocan en primer término a los factores de las interacciones sociales» (Bierhoff, 1976, pág. 147).

La fig. 11 representa la retícula de interacciones sociales antes citada, en la que las casillas vacías representan los contenidos especializados específicos y sociales. Los dos ejemplos siguientes quieren mostrar cómo puede operarse con esta retícula. El lector tiene entonces la posibilidad de registrar en la misma otros ejemplos de las distintas formas de comportamiento social en el deporte según sus propias experiencias, o bien registrar determinadas investigaciones científicas. En Bierhoff (1976, pág. 148ss) pueden encontrarse métodos y orientaciones para este estudio autodidáctico.

Como ejemplo de contingencia recíproca en cuanto forma de influencia social en conexión con la cooperación como forma de interacción social de contenido concreto, puede indicarse el re-

sultado de la investigación realizada por J. Dieckert (1974). Este pudo mostrar que puede practicarse el deporte, incluso en grupos heterogéneos por la edad y el sexo, si se consigue llegar a un acuerdo, previa discusión y votación de los participantes, sobre el que se desea practicar. Sólo con la condición de la contingencia recíproca fue posible una conducta cooperativa.

	Asistencia	Cooperación	Dirección	Atracción
Pseudo-contingencia				
Contingencia asimétrica				
Contingencia reactiva				
Contingencia recíproca				
Contingencia cambiante				

Fig. 11: Cuadro de las interacciones sociales sobre la base de una combinación entre clases de interacciones y clases de comportamientos sociales (citado según Bierhoff, 1976, pág. 148)

Según observaciones efectuadas por Lenk (1970) se indica que equipos de remeros dirigidos tanto de forma «autoritaria» como «democrática» podían alcanzar grandes triunfos deportivos, si bien debía tenerse presente que el estilo «autoritario» de dirección de un entrenador podía más bien tener como consecuencia una contingencia asimétrica en su interacción con los miembros del equipo, mientras que un estilo de dirección «democrático» más bien adoptaba la forma de una contingencia recíproca. En no pocas ocasiones se acepta una contingencia asimétrica de dirección de los miembros de un equipo por el solo motivo de que con ella parecen esperarse más triunfos deportivos. Si bien este estilo de dirección se considera incluso desagradable, se acepta pre-

cisamente porque cosecha éxitos. Aquí desempeña un papel muy importante la anticipación de las consecuencias positivas para la configuración y reconocimiento de determinadas formas de interacción social.

Si identificamos las formas de la interacción social, durante el ejercicio de las acciones deportivas, como interacciones rudimentarias, que no representan, por lo tanto, ninguna forma de intercambio recíproco, entonces surge la pregunta:

¿Cómo se manifiestan las formas de interacción y de cooperación en un equipo? ¿No es necesario un intercambio intenso y recíproco de informaciones y acciones coordinadas para asegurarse el éxito deseado?

Realmente, se acepta que una buena cooperación estimula los rendimientos en un equipo. Precisamente todo aquello que se suele llamar ambiente de equipo, espíritu de equipo, buena coordinación en las jugadas, etc., es frecuentemente algo verdaderamente típico del deporte, y reviste una gran importancia pedagógica si se considera como campo para el aprendizaje de la conducta social positiva.

McGrath (1962), en sus estudios sobre tiradores deportivos, y Lenk (1966) en su trabajo *Maximale Leistung trotz innerer Konflikte. Eine Gegenthese zu einem funktionalistichen Ansatz,* pudieron demostrar que en los grupos con relaciones interpersonales positivas, cuyo objetivo consistía en mantener tales relaciones a pesar de todas las cargas que pudieren surgir, los rendimientos no eran tan buenos como en grupos menos cooperadores en los cuales el rendimiento poseía importancia capital. Estos grupos, ricos en conflictos, se mantienen precisamente unidos, porque están sumamente interesados en el triunfo común. McGrath y Lenk, que hizo investigaciones sobre remeros, pudieron demostrar que en ambos casos se trata del tipo de interacción de la pseudocontingencia, en la que las interacciones están limitadas a una concordancia temporal y espacial entre actividades individuales. Sin embargo, estas formas de la interacción sólo tienen validez para determinados deportes.

4. La cooperación y el conflicto como formas típicas de las interacciones sociales en el deporte

Si durante el tratamiento de las diferentes formas de interacciones no sólo intentamos comprender las relaciones entre dos interacciones (y no nos ocupamos únicamente de ellas durante la realización de acciones deportivas) sino que queremos analizar el problema de la cooperación en los equipos deportivos, entonces deben analizarse los fundamentos psicosociales de la «cooperación» y del «conflicto». Sólo con este análisis previo se pueden esclarecer las múltiples posibilidades del aprendizaje social en el deporte.

Mueller y Thomas ([2]1976) formulan la siguiente aclaración en su *Einführung in die Sozialpsychologie* sobre el tema de la cooperación y el conflicto:

«El amplio concepto, con el que debe relacionarse la "cooperación", es el de "conflicto". Por este motivo, queremos hablar primero del conflicto, por cuanto su superación es lo que puede sentar la base previa para la cooperación. Existe un conflicto cuando dos o más formas de comportamiento, real o supuestamente incompatibles, tropiezan la una con la otra. Por regla general, el concepto de conflicto sólo tiene connotaciones negativas. Las posibilidades positivas de confrontación y de tratamiento racional de los conflictos siguen sin recibir la debida atención. Los conflictos surgen de formas diferentes, pero fundamentalmente sólo si existe una relación de dependencia recíproca. Si las partes en conflicto no dependiesen una de otra en el sentido de que la conducta de una de ellas acarrea ciertas consecuencias para la otra y viceversa, no habría conflicto» (pág. 345). Por estas afirmaciones se ve con claridad que las múltiples dependencias de los miembros de un equipo deportivo entre sí, su dependencia respecto a entrenadores, directivos, árbitros y jueces, prensa, espectadores, etc., permiten presumir la existencia de un amplio campo conflictivo.

«Ello contribuye a explicar en parte el miedo a los conflictos: éstos suponen una quiebra del orden e influyen en el rendimiento positivo de los sistemas en que se originan y, en los peores casos, conducen a la disolución y destrucción del sistema. Pero en este peligro radica también la esperanza de encontrar soluciones constructivas. Si un sistema de dependencia recíproca general es de una gran importancia para todos los integrantes de un sistema, y si todos

esos integrantes reconocen la importancia de la subsistencia del mismo y consiguen mantenerla viva, con ello se genera la presión suficiente que permite encontrar de manera conjunta soluciones satisfactorias para el conflicto, con el resultado de que mejora el funcionamiento del sistema, considerado como un todo. El sistema al que se hace referencia puede constituirlo una persona, un grupo, una organización, una comunidad, una nación o una asociación de naciones.

»Ciertos conflictos surgen de la *similitud* existente entre necesidades y valores en momentos en que las mercancías o productos con los que deben ser satisfechas aquéllas son escasos o faltan por completo. Es entonces la similitud entre las necesidades y los valores correspondientes lo que ocasiona el conflicto» (pág. 345-346). Así, por ejemplo, todos los miembros de un equipo desearían participar en una importante competición internacional o calificarse para poder participar en las olimpíadas; sin embargo, son pocas las vacantes disponibles.

«Otra clase de conflictos surge de las diferencias entre las necesidades y su valoración en el marco del grupo. Basándose en las necesidades y valores de una parte del grupo se escoge una línea de actuación cuando la otra parte preferiría seguir otra. O bien existen diferencias sobre el método para alcanzar un objetivo determinado. La solución puede estar en disolver el grupo, en una transacción, en la discusión o en la determinación para buscar un método nuevo y quizás mejor que surja precisamente de este enfrentamiento entre las distintas necesidades y valoraciones. Precisamente de esta experiencia de la solución constructiva del conflicto de las diferentes bases de partida puede surgir la valoración de personas que, en el fondo, son completamente distintas de nosotros. El valor que les corresponde a los demás se reconoce en el propio desarrollo» (pág. 346).

Las diferentes necesidades de los miembros de un equipo deportivo o los distintos puntos de vista sobre el método de entrenamiento que más resultados positivos prometa, así como la calificación especializada del entrenador, pueden conducir incluso a la desolución del equipo; por medio de discusiones podrá encontrar un compromiso; igualmente existe la posibilidad de que de la discusión sobre un conflicto surjan nuevos e interesantes objetivos para los miembros del grupo.

«La solución "ideal" de las clases de conflicto descritas en-

cierra dos condiciones: primera, que cada parte en el conflicto debe aceptar los derechos que posee la otra y confiar en ella. Segunda, que todas las partes deben estar en condiciones de analizar de forma racional y realista las causas del conflicto. Si las partes afectadas no se enfrentan abiertamente al conflicto, si no existen informaciones y comunicaciones sobre la forma de ser y de surgir de los conflictos e incluso no se buscan durante la crisis, entonces las partes interesadas tenderán a desarrollar concepciones irreales de la situación y también de sí mismas.

»(Una solución constructiva del conflicto requiere, en suma)...:

(1) La distribución y empleo de informaciones.
(2) El control y coordinación de las formas de conducta adecuadas para solucionar el conflicto.
(3) La distribución del producto o de la ganancia obtenidos a través de la solución del conflicto.

»Con la diferenciación de "empleo de información", "control del comportamiento" y "distribución de ganancias" poseemos ahora un punto de partida para definir la "cooperación", también llamada "situación cooperativa". Bajo esta denominación entendemos la situación en que no existen pugnas de intereses respecto a la distribución de beneficios, aquélla en que, a este respecto, existe una completa identidad de intereses. En tal situación, un conflicto puede considerarse como un problema común y puede partirse de la base de que todos poseen interés por encontrar la solución satisfactoria» (pág. 346-347).

En los grupos deportivos esta situación se da cuando las necesidades de los miembros del equipo están orientadas, única y exclusivamente, hacia un objetivo común, por ejemplo, vencer en una competición, identificándose todos los miembros del grupo con este objetivo común y subordinando a él sus necesidades individuales. «Las condiciones psicológicas previas de la cooperación son tan importantes porque la cooperación, considerada desde un punto de vista muy estricto, no puede ser impuesta... Para la colaboración podrá, quizá, forzarse a alguna persona, pero con toda seguridad no se podrá lograr así una colaboración en el sentido de comprenderse y ayudarse mutuamente. En este punto aparece con toda claridad por qué la cooperación tiene afinidad con el sentimiento del "nosotros"; algunos factores político-sociológicos pue-

den presumiblemente promover la cooperación y preparar el terreno, pero lo que no pueden es crear una cooperación. La cooperación es una postura, una disposición anímica, y para que surja es necesario que se den ciertas condiciones psicológicas previas.

»Una primera condición previa consiste en la autonomía de cada persona por separado, por cuanto sin ella no existe posibilidad para llegar a una decisión totalmente libre.

»Una segunda condición psicológica previa consiste en el reconocimiento y en la aceptación del otro, la disposición para conceder la autonomía... Es necesaria... una postura que conceda al otro toda la confianza para que haga proposiciones encaminadas a solucionar el problema y que le conceda también derechos idénticos... Una división pura de las funciones (puede) hacer peligrar la colaboración hasta el punto de... que no se comprendan lo suficientemente bien los problemas y dificultades eventuales en que se encuentren otros miembros del grupo, restando de esta forma posibilidades para lograr una colaboración. Es concreta y exactamente esta orientación del proceso la que no dominamos y nunca hemos aprendido realmente ninguno de nosotros. Pero no puede pasarse por alto que si bien la orientación del proceso es, por una parte, indispensable..., por otra merma necesariamente la capacidad orientadora propia de la misión del grupo.

»Hasta qué punto se cumplen las condiciones psicológicas previas para la cooperación es algo que se demuestra perfectamente dentro del marco de una actividad común» (Muller y Thomas, [2]1976, pág. 348-349).

Un buen ejemplo para la demostración de los procesos del pensamiento productivo como condición previa para la conducta cooperativa, consiste en la partida de *badminton* descrito anteriormente por Wertheimer. En ella se demuestra que la cooperación exige unos procesos del pensamiento productivo, teniendo en cuenta que estos pensamientos productivos no consisten, únicamente, en una operación intelectual, sino que son y representan una postura humana. Esta postura consiste en la «disposición para saber ver el contenido real de una cosa hasta su mismo fondo, enfrentándose abierta, honrada y seriamente con ella.» (Wertheimer, 1957, pág. 157).

Si se toman en consideración estas condiciones psicológicas previas de la cooperación en el deporte, quedará bien claro que, al lado de la capacidad técnico-táctica para obtener un rendimiento

común de los miembros del equipo, también debe existir una postura de cooperación, que puede ejercer su influencia en el comportamiento social de los miembros del equipo fuera de la competición, de las situaciones de entrenamiento y de rendimiento.

Pero el deporte sólo se convertirá en un campo de aprendizaje social si se reconocen y se promueven conscientemente estas posibilidades para la creación de una postura cooperativa.

5. Los efectos socializadores de la enseñanza deportiva

Hasta el momento hemos tratado las distintas formas de interacción social y los fundamentos psicológicos de la cooperación grupos deportivos. Podría surgir la sospecha de que las posibilidades de aprendizaje social hacen referencia, principalmente, a grupos que practican el deporte en su tiempo libre o para obtener unas marcas, de forma que no fueren tan importantes para el deporte escolar.

Los procesos psicosociales aquí mencionados se modifican de las más variadas formas durante la acción deportiva, pero sólo son efectivos si abarcan la totalidad de los campos de acción deportiva. Precisamente el deporte escolar sobresale por la multiplicidad de sus formas de interacción social, a las que ya nos referimos en el capítulo VII.

Para saber con qué tipo de interacción está acuñada la enseñanza del deporte, para saber si predomina la contingencia recíproca o asimétrica, si es factible la cooperación y cómo puede resolverse un problema planteado, los factores primordiales son la postura y los puntos de vista del profesor y no tanto de los alumnos, por cuanto en esta enseñanza profesores y alumnos no participan en pie de igualdad en la cooperación. Debido a este motivo existe la tendencia a crear unas contingencias asimétricas, es decir, formas de cooperación social rudimentarias.

Si se tienen en cuenta las aspiraciones culturales y educativas de la escuela, la asignatura del deporte es, lo mismo que las demás, un campo de acción y de vivencias en el que se interpretan los valores y las normas sociales al mismo tiempo que se practica una conducta que corresponda a unas normas sociales concretas. Bajo el lema de «socialización mediante el deporte», en la psicología del deporte se investigan las posibilidades de éste para el recono-

cimiento y la práctica de las normas de comportamiento social vigentes, procurando llevarlas a la realidad en la educación escolar.

Si se considera el deporte como un campo de acción y de vivencia desde un punto de vista terapéutico, entonces se ofrecen posibilidades inmejorables para anular los comportamientos sociales inadecuados sin que se produzcan consecuencias desagradables para el individuo, como ocurre en otros ámbitos de la vida. De esta forma, puede agotarse vitalmente una conducta temerosa, pero también agresiva, para pasar a comportamientos adecuados a las situaciones y las normas mediante un proceso de aprendizaje que anule los factores generadores del miedo para construir unos mecanismos de comportamiento que permitan la superación, sin temor alguno, de las tareas encomendadas, así como también la construcción y el refuerzo de una conducta exenta de agresividad. Durante este proceso de aprendizaje, mediante la elección de los ejercicios deportivos y la creación del campo de aprendizaje adecuados, es decir, exento de temor y de agresividad, pueden evitarse las consecuencias negativas habituales que están estrechamente ligadas, para la persona que aprende, a una conducta social inadecuada, y de esta forma puede romperse el proceso circular de consecuencias negativas para las conductas inadecuadas.

Durante los últimos años se han realizado una serie de experimentos para demostrar que la enseñanza deportiva también es factible en grupos deportivos heterogéneos por sexos, edades y rendimientos, al mismo tiempo que favorece determinados procesos de cooperación y de comunicación, si se toma al deporte en serio como campo de aprendizaje y experiencia sociales. Especialmente los trabajos de Dieckert (1974), que partían de la base de que el deporte escolar debía ser preparado mediante el deporte extraescolar durante y después de la escuela, han sido los que han marcado aquí la pauta. Dieckert experimentó con unos grupos sumamente heterogéneos, a los que impulsó a reconocer que, en esas condiciones previas tan heterogéneas de los miembros, la labor deportiva habitual no era la más apropiada y debía alterarse de tal forma, según las situaciones y personas, que los ejercicios físicos constituyeran un campo abierto de actividad propia sin mediar instrucciones directas por parte de un profesor y que «... el deporte en común sólo pueda prosperar si todos los miembros del grupo se respetan los unos a los otros y se tratan mutuamente en

un plano de igualdad de derechos, tanto en la elección y en la configuración de la actividad deportiva como en su práctica.

»Frente al deporte escolar habitual, predominantemente orientado al rendimiento, el experimento creó un campo de socialización en el que se exigió múltiple comunicación, cooperación y creatividad de los miembros del grupo» (Dieckert, 1974, pág. 252-253).

Dejando de lado las insuficiencias metodológicas de estas investigaciones y la necesidad de una comprobación más exacta de los resultados, pueden reconocerse, sin embargo, las siguientes tendencias:

— «No sólo son posibles los ejercicios físicos entre muchachas y muchachos, así como entre alumnos y alumnas de mayor y de menor edad, sino que los mismos producen satisfacción y alegría a los participantes.
— »Los objetivos de despliegue de la creatividad y desarrollo de la comunicación y cooperación en el deporte son fácilmente asequibles en grupos heterogéneos.
— »Los ejercicios físicos en grupos heterogéneos por razón del sexo, edad y rendimiento exigen, junto con la solidaridad y el esfuerzo uniforme de todos los participantes, otras nuevas formas de actividad lúdico-deportiva distintas de las que ofrece el deporte habitual, encorsetado por normas estandarizadas.
— »El campo de socialización de la educación deportiva puede contribuir a la configuración del tiempo de ocio de las familias durante los fines de semana y las vacaciones» (Dieckert, 1974, pág. 257).

Desde los trabajos realizados por Dieckert hasta hoy en día, se han llevado a cabo numerosos experimentos para desarrollar formas planificadas de deporte escolar en las que aparezcan en primer término los componentes sociales de la actividad deportiva, especialmente bajo el aspecto de la comunicación de la interacción, de la cooperación y de la socialización, dejando en segundo término el aprendizaje de habilidades sensomotrices y la consecución de rendimientos determinados. Si se observa con detenimiento el proceso de la socialización, no sólo como adaptación a unos valores y unas normas y reglas de conducta de la sociedad, sino como posibilidad para el desenvolvimiento y realización propias, nos hallamos cerca de reconocer que dicho proceso ofrece la oportunidad

de emanciparse socialmente, es decir, de liberarse de las ataduras y obligaciones sociales que impiden el desarrollo independiente y responsable de la personalidad.

En el trabajo de Artus (1974), *Unterrichtsplanung im Sportunterricht unter dem Aspekt der Sozialisation,* se encuentra un análisis de esta temática, que finaliza con las frases que encabezan el denominado «panorama»: «Se ha expuesto la noción de una educación deportiva emancipadora. Nosotros vemos, sin embargo, la necesidad de concretar mucho más este concepto desde el punto de vista del contenido, consolidándolo mediante investigaciones empíricas» (Artus, 1974, pág. 267).

Desgraciadamente, no se ha conseguido esa consolidación empírica debido a que las condiciones en que tiene lugar la enseñanza deportiva no permiten modificar en profundidad las relaciones sociales entre las personas que participan en ella ni los principios organizativos escolares, para poner en marcha un proceso de aprendizaje social mediante la enseñanza deportiva que difiera notablemente de la conducta social que se aprende fuera de ella. Los esfuerzos de la enseñanza escolar y, por ende, de la deportiva de cara al aprendizaje social, suelen fracasar porque el ejercicio de las correspondientes formas de comportamiento en la enseñanza escolar y en la deportiva es muy limitado y no recibe el suficiente apoyo. Comparadas con las influencias socializadoras a que está sometido el alumno fuera de la escuela, especialmente en su medio familiar y en su tiempo libre, tanto la escuela como la enseñanza deportiva escolar representan indiscutiblemente una variable de la socialización, pero no forzosamente la más importante.

Por este motivo, debe dudarse de que el deporte y la enseñanza deportiva ejerzan realmente sobre el niño y los jóvenes ese gran efecto socializador que siempre se les ha atribuido y valorado además positivamente. También surgen muchas de las dudas ya expuestas al tratar el tema de los «procesos de individuación como función de la acción y de la experiencia deportivas» acerca de la aceptación excesivamente optimista de los efectos que produce el deporte.

En muchas ocasiones se atribuye a los juegos deportivos una importancia especial respecto al aprendizaje social del alumno. Hemos visto, sin embargo, que sólo existen unos tipos rudimentarios de interacción social si el juego sigue las reglas tradicionales. Ante todo, deberían modificarse las reglas con el fin de que los juegos

deportivos fuesen más interesantes para todos los participantes, y al mismo tiempo proporcionasen igual satisfacción tanto a los alumnos con altos como con bajos rendimientos. Si las modificaciones de las reglas no son iniciativa del profesor, sino de los propios alumnos, entonces existe la posibilidad de que puedan surgir procesos de aprendizaje social con efectividad duradera, de forma parecida a la descrita en la partida de *badminton*.

Las tensiones sociales que surgen durante la práctica del deporte entre los alumnos con rendimientos fuertes y los alumnos con rendimientos débiles, entre los valerosos y los pusilánimes, así como las debidas a la necesidad de demostrar su rendimiento por parte de los alumnos deportivamente más fuerte y el temor ante el efecto público del rendimiento reducido de un alumno deportivamente débil, todas estas diferencias provocadas por el deporte deben ser conscientemente ausmidas. Para el alumno debe estar claro que determinadas relaciones sociales no tienen que estar, *forzosamente*, funcionalmente unidas a la acción y la vivencia deportivas, sino que lo están sobre la base de un reparto de papeles y de la expectativa de comportamientos específicos, probablemente habituales a la sociedad, pero no inmutables.

El siguiente paso debe consistir en despertar la disposición para modificar estas trivialidades en las relaciones sociales, lo cual encontrará mejor aceptación entre los alumnos menos capacitados que entre los más dotados. Al propio profesor le costará cierto esfuerzo el iniciar tales procesos, por cuanto se le obliga a imponer estas modificaciones frente a unos alumnos que, objetivamente, están más cercanos a él por sus aptitudes deportivas.

Una vez exista ya la buena disposición para esa modificación, aparece la fase auténticamente creativa, durante la cual debe aplicarse la «forma de pensar productiva» según Wertheimer, en la que se desarrollan y ensayan formas no convencionales en la enseñanza del deporte.

Esta fase tropieza, muchas veces, con la resistencia masiva de los alumnos, por cuanto éstos consideran la asignatura de «deporte» como una asignatura de compensación respecto a las otras asignaturas más cognitivas. Ven el deporte como una asignatura en la que no es necesario pensar, en la que no se exigen unos rendimientos cognitivos. Aquí, lo que quieren, es desfogarse y satisfacer sus necesidades de movimiento; y entonces aparece el profesor de deportes con nuevos objetivos para la enseñanza; ahora deben

practicar el comportamiento social y desarrollar nuevas formas de comunicación, de interacción y de cooperación; deben discutirse y meditarse los problemas de la interacción social. Son precisamente estas fuertes resistencias las que no se suelen tener en cuenta en las investigaciones científicas, que por lo general se hacen sobre clases modelo y durante un corto espacio de tiempo. La atracción que ejerce participar en un experimento modelo es, por regla general, tan grande que la situación experimental casi garantiza un elevado afán de participación. Si se quiere que el deporte ejerza un efecto socializador perdurable sobre el alumno, no se consigue este objetivo proclamándolo como meta del aprendizaje y exigiendo del profesor las medidas correspondientes. Los problemas que se producen con todo ello son múltiples van desde las posturas adoptadas por los padres, profesores, dirección, etc., hasta el propio deporte escolar y la necesidad de desahogo dinámico de los alumnos, pasando por la posición y función de la asignatura de deporte respecto a las demás disciplinas.

Es indudable, sin embargo, que sólo se reconocerá y aprovechará el deporte como campo social de acción y vivencia si el profesor dispone de los conocimientos y capacidad suficientes para identificar las características especiales de los procesos sociales deportivos y sus efectos sobre el alumno, procurando que a estos conocimientos les sigan las pertinentes acciones de tipo pedagógico.

Por este motivo, en el próximo capítulo se tratarán con más detenimiento los fundamentos psicosociales de la enseñanza deportiva.

6. Resumen

La socialización significa la integración completa en la sociedad siguiendo la vía de la adaptación a los valores, normas y tradiciones sociales mediante el proceso de la realización de sí mismo.

El deporte es también un campo de acción y de vivencias sociales, en el que se dan normas de conducta social y se aprende el comportamiento social. Basándose en los ejemplos cotidianos puede demostrarse cómo los contrincantes pueden convertirse en compañeros mediante la acción deportiva, en virtud del desplazamiento del centro de gravedad de la situación social.

Las múltiples formas de interacción social en el deporte pueden

dividirse en cinco clases de acuerdo con su dependencia de los estímulos generados por la sociedad y por el propio individuo: pseudocontingencia, contingencia asimétrica, contingencia reactiva, contingencia recíproca y contingencia cambiante. Por regla general, en el deporte surgen formas rudimentarias de interacción social, por cuanto la rápida evolución de las más variadas formas de comportamiento en el quehacer deportivo impide las interacciones complejas, tal y como se dan en la contigencia recíproca. Con ayuda de los diversos tipos de contingencias y de las formas de conducta social determinadas por su contenido pueden comprenderse perfectamente las múltiples formas de conducta social.

La cooperación y el conflicto constituyen las formas pincipales de interacción social en el deporte. La acción deportiva ofrece muchas posibilidades para aprender a no eludir los conflictos, sino a tratarlos racionalmente. Su superación constituye una condición previa esencial para la cooperación, vivencia que puede captarse perfectamente en los deportes por equipos.

La enseñanza del deporte puede convertirse en un campo magnífico para el aprendizaje de múltiples formas de interacción social si el profesor consigue modificar las tendencias estructuralmente condicionadas a la realización de contingencias asimétricas entre él y sus alumnos y pasar a una contingencia recíproca.

El deporte puede procticarse en grupos heterogéneos por razón de la edad, sexo y rendimiento, si se consigue el predominio de la cotingencia recíproca.

El deporte y la enseñanza deportiva pueden convertirse para los niños y los jóvenes en un importante campo de socialización si se aprovechan debidamente las múltiples posibilidades pedagógicas que ofrecen las interacciones sociales, cuando la labor pedagógica no sólo está polarizada en el rendimiento sino también en la cooperación y la competencia, con las formas de la interacción social ligadas a ellas. Pero, considerando que el deporte no es el campo más importante de la socialización, tampoco deben depositarse en él unas esperanzas desproporcionadas respecto a sus efectos socializadores.

7. Bibliografía para estudios ulteriores

Martens, R., *Social Psychology and Physical Activity,* Harper and Row, Nueva York 1975.

Weinert, F.E., *Die Schule als Sozialisationsbedingung*, en F.E. Weinert (dir.) *Pädagogische Psychologie*, «Funk-Kolleg», tomo 1, Fischer, Francfort del M. 1974, 419-450.

8. Preguntas

1. ¿Qué significan los conceptos «individuación» y «socialización»?
2. ¿Qué importancia cabe a la escuela, a diferencia de la familia, como instancia de socialización para el ser humano?
3. ¿Cómo puede cambiarse la estructura de un juego deportivo orientado competitivamente para convertirlo en otro de cooperación?
4. ¿En qué radicó el rendimiento creativo de los jugadores de badminton en el ejemplo citado por Wertheimer?
5. ¿Qué importancia revisten el «grupo», el «colectivo», para una psicología del deporte de orientación marxista?
6. ¿Qué clases de interacciones pueden distinguirse según Jones y Gerard?
7. ¿Cuáles son las formas de interacción que imperan en los deportes por equipos, en los de lucha y en el deporte escolar?
8. ¿Cómo podría fomentarse la interacción por contingencia recíproca en la acción deportiva?
9. ¿Qué importancia revisten para la acción y la vivencia deportivas los conceptos de «cooperación» y «conflicto»?
10. ¿Con qué escollo tropieza, en muchos casos, la enseñanza deportiva orientada a la promoción de la cooperación y de la creatividad?

Capítulo IX

FUNDAMENTOS PSICOSOCIALES DE LA ENSEÑANZA DEPORTIVA

Si consideramos que el deporte es una asignatura más entre otras muchas que se imparten en la institución educativa «escuela», los fundamentos psicosociales que tiene nimportancia general para la enseñanza escolar desempeñan también un papel importante en la asignatura «deporte». A continuación se tratarán, en primer lugar, los fundamentos psicosociales más importantes de la enseñanza escolar general. Estrechamente unidos a ellos va un detenido análisis de la relación interactiva profesor-alumno. En una tercera parte se comprueba, por último, si el deporte representa verdaderamente un campo especial de acción y vivencia sociales. Al mismo tiempo se analizarán los elementos psicosociales característicos de la enseñanza *deportiva*.

1. Los fundamentos generales psicosociales de la enseñanza escolar y deportiva

1.1 Aspectos de la dinámica de grupos

Toda clase de enseñanza representa un campo de acción social en el que tienen lugar los más variados procesos de interacción, comunicación y cooperación entre distintos grupos de personas.

Así cabe distinguir: interacción profesor-alumno, interacción alumno-alumno, interacción profesor-profesor, e interacción profesor-padres.

Al lado de estas interacciones entre individuos aislados existen otras entre distintos grupos, tanto oficiales (clase, claustro de pro-

fesores, representación de los padres) como informales (grupos de alumnos dentro de la clase, subgrupos en los claustros de profesores). Pueden existir interacciones entre dichos grupos, pero también entre los individuos aislados y un grupo, por ejemplo la interacción profesor-clase, interacción grupo de alumnos-grupo de alumnos e interacciones entre los profesores y el grupo formado por los padres.

Si a todas estas figuras sociales las denominamos «grupos» entonces debe añadirse que pueden estar fuertemente acuñadas las características constitutivas más importantes para la formación del grupo, es decir, el sendo del "nosotros" y la diferenciación de los papeles a desempeñar. En una clase en la que los alumnos se conozcan desde años y donde no existan conflictos graves, se habrá ido creando con el tiempo un tejido sumamente diferenciado de sentimientos recíprocos, un sentido muy fuerte de pertenencia a la comunidad (el sentido del «nosotros») y un reparto de las funciones necesarias para alcanzar el objetivo del grupo (diferenciación de los papeles a desempeñar). Muy distinto es el grupo formado por los padres, los cuales sólo se reúnen una o dos veces al año para elegir a su portavoz y para debatir unos problemas escolares determinados. En este grupo generalmente no existen más que unos lazos de unión muy débiles entre los distintos individuos, pero de los que con gran rapidez puede surgir el sentimiento del «nosotros» y la diferenciación de los papeles a desempeñar si se trata de imponer unos objetivos propios a las autoridades académicas, a los profesores o a otros grupos de presión. Especialmente en las iniciativas de los padres, frecuentes en los últimos tiempos y encaminadas a imponer reformas pedagógicas o a oponerse a las autoridades competentes, puede observarse perfectamente el desarrollo de esos procesos de grupo y las consecuencias que tienen las actividades nacidas de ellos para los grupos y también para cada uno de sus miembros.

Una característica especial de los grupos escolares consiste en su carácter de obligatorios. Los alumnos no pueden escoger su clase, el profesor no puede escoger su propio claustro de profesores, y los padres empiezan a conocerse entre ellos a partir de la primera reunión. Toda unión entre individuos requiere cierto tiempo hasta que se configura un grupo capaz de funcionar. En las uniones obligatorias de las que no puede escaparse el individuo aislado y en las que hay miembros con las opiniones, esperanzas y objetivos más dispares, como suele acontecer con los grupos formados por imperativos

escolares, se necesita mucho más tiempo que en los constituidos voluntariamente para proceder a las diferenciaciones necesarias e internas en el grupo, para identificarse con los jefes regulares (director, portavoz de la clase, representante de los padres) o para crear un jefe irregular que disfrute de la confianza de los miembros del grupo.

Los procesos dinámicos de desarrollo y modificación de los grupos, con las consiguientes alteraciones de los puntos de vista de los miembros, constituyen lo que en psicología social se denomina «dinámica de grupos». Especialmente durante los últimos años se ha intensificado la investigación sobre los procesos dinámicos de grupo con lo cual se intenta aplicar los conocimientos científicos obtenidos del estudio de grupos pequeños, practicado desde hace muchos años por los psicólogos sociales, a la solución de problemas sociales en unos grupos cotidianos reales. Conjuntamente con el posterior desarrollo de nuestros conocimientos sobre los procesos de grupo, en la dinámica de grupos se trata de aprovechar primordialmente estos conocimientos para mejorar la acción social. En los cursillos de entrenamiento para la dinámica de grupos, se pretende conseguir que aquellas personas cuya propia conducta social sufra algún trastorno, estén perfectamente en condiciones de controlar mejor su propio comportamiento en el grupo, para estar mejor sensibilizadas a los procesos dinámicos de grupo y poder guiar y dirigir de forma activa y controlada los procesos del grupo. Ello también tiene validez para aquellas personas que, por motivos profesionales, se ven constantemente confrontadas con procesos de tipo social (como, por ejemplo, profesores, asistentes sociales, jefes de empresa).

En relación con las medidas de perfeccionamiento docente se intenta mejorar la competencia social activa del profesor mediante procedimientos de dinámica de grupo. Se supone que estas medidas de perfeccionamiento docente adquirirán una importancia cada vez mayor conforme se vayan obteniendo mejores conocimientos de la dinámica del grupo (véase el cap. XII).

La primera visión global sobre los fundamentos psicosociales aquí enunciados de la escuela como institución educativa la facilita el artículo de Lohmann y Prose (1975) titulado *Organisation und Interaktion in der Schule*. Los autores investigan sobre la base de unos conocimientos experimentales empíricos y teóricos, procedentes de las ciencias de la educación, de la psicología social y de la socio-

logía, las posibilidades y los límites del actual sistema escolar para lograr los objetivos postulados por Mollenhauer (1972):

«A la persona que está creciendo, el educando, se la debe tratar durante el proceso educativo como un sujeto capacitado para participar en la vida social, y no sólo en el sentido de una capacidad activa funcional, sino también en el de la capacidad de comprensión. Para el nivel de la comunicación cotidiana ello significa que se debe tratar al educando como sujeto capaz de insertarse en unas relaciones de sentido dadas en las que se problematizan las normas vigentes en ellas y que permiten llegar a un nuevo consenso y una nueva acción sobre la base de esa problematización.» (pág. 10-11). El objetivo del análisis lo describen esos autores de la siguiente manera: «La escuela es comprendida como una organización dentro de una sociedad que aspira a ser democrática y social. El móvil principal del reconocimiento consiste en la cuestión de cuáles son las posibilidades que ofrece la escuela como *organización* para la adquisición de capacidad discursiva (con ella se hace referencia a la capacidad de problematización y redefinición de las normas) y de la competencia previa mediante la *interacción,* o bien dónde se originan trastornos y privaciones con relación a la representación previamente formulada de los objetivos. Queremos aprovechar los resultados de este análisis para mostrar unas posibilidades de modificación concretas y realizables» (Lohmann y Prose, 1975, pág. 11-12).

Las explicaciones dadas hasta el momento deben contribuir a aclarar que la enseñanza sólo es una parte de un complejo sistema de condicionamientos sociales que configura la escuela como un todo, con sus agrupaciones sociales diferentes. Dedicaremos ahora nuestra atención a la enseñanza propiamente dicha, a la que queremos analizar como un campo de acción y de vivencias sociales.

1.2 *Características estructurales de la relación profesor-alumno*

Para la persona que no participe directamente en la enseñanza, es decir, para una persona ajena a la misma, es muy difícil comprender los procesos de interacción social que se desarrollan en su seno. La consecuencia es una caracterización simplista y burda de las personas que participan en el proceso educativo. A los profesores se les clasifica como buenos o malos, como mejor o peor capacitados en su especialidad o pedagógicamente, como autoritarios y severos

o amistosos y fácilmente abordables, o también como excesivamente negligentes y complacientes. A los alumnos, por el contrario, se les califica de listos o tontos, de gandules o aplicados, de mal o bien educados.

En la realidad escolar, sin embargo, los profesores y los alumnos mantienen una relación múltiple de interacciones recíprocas, configuradas por determinantes muy variadas y que imprimen su sello en sus actividades. Con el fin de obtener una visión global de las variables más relevantes de la conducta escolar, Dietrich (1975) procede a efectuar la siguiente distribución: «Los elementos estructurales escolares relevantes de la conducta de profesor y alumno pueden depender de:

— la actitud del profesor ante su profesión, su tarea y sus alumnos,
— la personalidad y de las aptitudes del profesor y de los alumnos,
— la distribución de los papeles relativos a la enseñanza y el aprendizaje que deben desempeñar tanto el profesor como los alumnos,
— el hecho de que durante la educación no se desarrollan únicamente los procesos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios, sino que... el profesor se convierte en un modelo para los alumnos, que los alumnos interactúan entre ellos mismos..., que la conducta del alumno respecto del aprendizaje viene determinada también por factores extraescolares, especialmente los del medio familiar,
— el hecho de que el proceso de aprendizaje depende no sólo de las formas de conducta adoptadas por profesor y alumnos respecto de las materias tratadas, sino también de las condiciones marginales emocionales y ambientales del clima educativo,
— el hecho de que al profesor se le presentan unas tareas complicadas de dirección, debido a que se ve obligado primero a despertar en el alumno su disposición para aprender y luego a mantenerla» (pág. 15-16).

Esta enumeración muestra las múltiples relaciones condicionantes de la conducta existentes entre profesor y alumnos. Para comprender los fundamentos psicosociales del comportamiento del profesor y los alumnos durante la enseñanza, es necesario analizar con más exactitud la clase escolar como grupo y las interacciones profesor-alumnos que influyen en el proceso docente.

1.3 *Características psicosociales de la clase escolar como grupo*

Si se pretende considerar a una clase escolar como un grupo social y analizarla luego desde el punto de vista de la dinámica de grupo, la misma debería presentar las siguientes características:

1. Un objetivo común, que puede haber sido establecido desdefuera o dentro del grupo.
2. Un complejo de normas que regulen las relaciones social-emocionales y las orientadas hacia el objetivo.
3. Una estructura de posiciones y papeles a desempeñar diferenciados.
4. Una estructura de relaciones recíprocas intuitivas.

Si se parte de la base de que estas características no deben entenderse como magnitudes absolutas, sino que ostentan sus diferentes sellos propios y que según cada grupo concreto pueden ser muy diferentes, también la clase escolar es, en este sentido, un grupo. Sin embargo, no debe pasarse por alto un componente específico de la situación: el concepto «grupo» designa una estructura de relaciones de interacción, que se actualizará en ciertas *situaciones,* mientras que en otras tanto a la clase escolar como a los alumnos se las deberá considerar más bien como espectadores o únicamente como coactores.

Además de las características señaladas, la clase escolar como grupo se caracteriza también porque

— su constitución primaria se produce por motivos de organización y no tanto para promover el logro de unos objetivos;
— sus objetivos sólo pueden considerarse comunes en la medida de que, si bien son idénticos para todos los miembros de la clase, frecuente se realizan sin una cooperación directa;
— el individuo aprende con los demás, pero a la hora de comprobar el resultado del aprendizaje sólo depende de sí mismo. (Ulich, 1976, pág. 57).

Si con lo expuesto podemos concebir a la clase escolar como un grupo, entonces tenemos que ocuparnos, ante todo, de algunos ele-

mentos estructurales del mismo que son característicos de los procesos de interacción que tienen lugar en él.

En primer lugar está el *tamaño del grupo* como aspecto de importancia decisiva. En una clase escolar de 30-40 alumnos ya no puede hablarse de grupo pequeño, en el que cada uno de los miembros pueda mantener un contacto intenso y directo con cada uno de los demás. Debe contarse entonces con la creación de subgrupos, con cuyos miembros cada alumno podrá mantener mejor contacto que con los demás compañeros de clase. En no pocas ocasiones se ve determinada la conducta total y social de un alumno por la necesidad de sentirse aceptado como miembro reconocido de uno de esos subgrupos o camarillas y de desempeñar en él un papel dominante.

Como segundo elemento estructural del grupo deben citarse las características individuales y sociales de los alumnos y con ellas, y de forma muy especial, la composición de la clase con referencia a dichas características. Considerando que las características sociales, junto con las individuales, llevan de forma muy patente el sello de pertenencia del alumno a un estrato social, puede partirse de la base de que la homogeneidad de estas características irá incrementándose cada vez más desde la enseñanza elemental hasta la formación profesional y enseñanza media.

Un factor estructural más, que depende estrechamente de lo expuesto, lo constituye el *objetivo* que debe ser alcanzado o la *tarea* de la clase. Sólo en casos realmente extraordinarios dispone la clase de un objetivo común, que sólo se pueda alcanzar mediante la cooperación. Es cierto que todos los alumnos desearían poder pasar a la clase siguiente, pero alcanzar esta meta sólo es posible mediante el esfuerzo individual. Pero teniendo presente que la enseñanza se imparte siempre en una clase, y con ello se establece una situación institucional del grupo, puede darse por sentado que el objetivo común de la clase consistirá en la confrontación con esta situación de grupo y en la confirmación de la misma.

Otro elemento estructural más del grupo consiste en la *diferenciación* que aparece con el transcurso del tiempo dentro del propio grupo, según las contribuciones de los alumnos a la situación del grupo. De acuerdo con estas actividades individuales, en la clase se produce una diferenciación de los papeles a desempeñar o, mejor dicho, se crean distintos tipos de comportamiento. La subordinación de cada uno de los alumnos a un tipo de comportamiento

determinado se realiza a través del comportamiento concreto que de cada uno de ellos esperan los miembros del grupo, estrechando de esta forma su campo potencial de acción de comportamiento. Así, el tipificar, por ejemplo, a un alumno, llamándole «payaso», «empollón» o «simpatizante», tanto para los compañeros de clase como también para el profesor, significa una reducción de la complejidad del comportamiento, de forma que así se incrementa además la posibilidad de predicción del comportamiento individual.

Otro elemento determinante de la estructura del grupo de la clase corresponde a las *estructuras de autoridad* y de *status* que aparecen durante el transcurso de las interacciones referentes a la situación y a los objetivos. Al alumno individual se le asigna un *status,* que representa el producto de los procesos generales sociales y específicamente escolares. Al lado de los rendimientos referentes a los objetivos y la consideración social del alumno también pueden influir sobre el *status* del alumno, positiva o negativamente, factores extraescolares, como, por ejemplo, la profesión del padre o la zona en que reside, siempre y cuando los mismos sean conocidos por la clase.

Otro elemento de la estructura de grupo es el de las *relaciones de comunicación* que cada uno mantiene individualmente con los demás. En la mayor parte de los casos, la estructura de la comunicación está estrechamente unida a la estructura del *status* del alumno.

Las *relaciones afectivas* de los alumnos entre sí representan otra dimensión más de la estructura del grupo. Los procesos de interacción y de comunicación se ven influenciados por los procesos emocionales de simpatía o antipatía. Para comprender y captar las relaciones afectivas entre los miembros de un grupo y, por lo tanto, entre los alumnos de una misma clase y las consecuencias de estas relaciones para el prestigio de los alumnos en la clase, Moreno (1954) ha contribuido de manera importante al desarrollar la sociometría. La sociometría es un procedimiento con el que se puede determinar el grado de simpatía o antipatía emocionales de cada uno de los alumnos frente a los del grupo.

1.4 *Interacciones sociales en el interior de los grupos de alumnos*

Las posibles consecuencias de las condiciones estructurales las caracteriza Schefer (citado por Ulich, 1976, pág. 63) de la siguiente manera. «La interacción social en el interior de los grupos de alum-

nos no está orientada, por lo general, hacia un objetivo sino que se produce en el campo "subemocional" (socioemocional)... La situación fundamental del trabajo en grupo de aprendizaje no consiste en un objetivo común que pueda lograrse mediante la distribución de tareas para conseguir la productividad necesaria, sino en un estado de rendimientos idéntico para todos, que debe servir como norma en principio idéntica del comportamiento. La interacción sólo contribuye de forma indirecta a...

»Los modelos típicos de interacción en la clase escolar son:

a) en el campo de los rendimientos, la competencia o emulación con tendencias esporádicas a la colaboración o al conflicto, y

b) en el campo social, el compromiso y la adaptación con una inclinación constante al conflicto. "La clase escolar" se ve conmocionada por los constantes conflictos que surgen entre las exigencias de los rendimientos y las necesidades socioemocionales... entre la jerarquía de las valoraciones oficiales y la jerarquía extraoficial del *status,* pero por otra parte se mantiene unida gracias a los intentos de integración igualmente frecuentes.»

El conflicto que debe superar el alumno en la clase consiste, por un lado, en cumplir las normas establecidas con el fin de conseguir los resultados previstos, para lo cual se halla en una situación de competencia constante con sus compañeros, y, por otro lado, en la obligación de colaborar con estos competidores para adecuarse debidamente a las normas internas del grupo, que regulan el comportamiento socioemocional en la clase. Si se distingue entre normas de rendimiento y normas internas del grupo, distribuyendo a los alumnos de acuerdo con las mismas, averiguando si mantienen con la clase una relación positiva, negativa o heterogénea, pueden distinguirse cuatro tipos diferentes de alumnos según la forma de solucionar este problema (véase fig. 12).

En el caso A, en el que se aceptan plenamente las normas de rendimiento y las normas internas del grupo, se produce un comportamiento adecuado y libre de conflictos en todos los sentidos.

En el caso B, en el que se rechazan ambas clases de normas, los conflictos que se le plantean al alumno en cuanto a su posición en la clase y su comportamiento respecto a las exigencias de rendimiento son tan grandes que es probable su expulsión de ella.

Para el alumno, la clase es		El alumno, ante las normas de rendimiento	El alumno, ante las normas internas del grupo
Objetivo de relación positiva	A	acepta	acepta
Objetivo de relación negativa	B	rechaza	rechaza
Objetivo de relación heterogénea	C	acepta	rechaza
	D	rechaza	acepta

Fig. 12: Cuatro clases de superación del problema de las normas de rendimiento y de las normas internas del grupo

En el caso C se produce una orientación unilateral hacia el rendimiento, para lo que se rechazan las normas informales de la clase, por cuanto constituyen un obstáculo para la orientación hacia el rendimiento. A esta categoría pertenecen los tipos de comportamiento de los «empollones» y los «alumnos superadaptados».

En el caso D, la ambición del alumno consiste en lograr una integración óptima en la clase, mientras que el cumplimiento de las normas de rendimiento previstas constituyen para él algo de importancia secundaria. Esta orientación tan fuerte hacia las normas internas del grupo puede, por una parte, conducir a fracasos en el campo de los rendimientos y, por otra, a un fuerte compromiso socioemocional con la clase y el consiguiente rechazo de las normas de rendimiento fijadas.

A continuación de la descripción de los elementos estructurales específicos del grupo en una clase, se dedicará una atención especial a los procesos psicodinámicos y los efectos pedagógicos de la relación de interacción profesor-alumno.

2. Fundamentos y repercusiones psicosociales de la relación profesor-alumno

La gran importancia que reviste la interacción profesor-alumno para todo el quehacer didáctico y la formación escolar queda pal-

pablemente demostrada si se es consciente de que precisamente durante los últimos tiempos la educación ha sido considerada cada vez más como un proceso de interacciones entre el educador y el educando. La educación se lleva a cabo en un ambiente de dependencia e influencia recíprocas de los comportamientos de profesores y de alumnos.

La educación, como proceso de interacción, puede ser diferenciada según tres puntos de vista:

1. La educación consiste en inculcar unos conocimientos, capacidades y actitudes (cualificación) especializados y/o específicamente profesionales.
2. La educación consiste en inculcar representaciones de valor, objetivos y normas de acción que difieren según las características específicas de la cultura y la estratificación social (socialización).
3. La educación consiste en la configuración y modificación de las relaciones interpersonales de acuerdo con la dimensión de contenido predominante (cualificación o socialización (Ulich, 1976, pág. 68).

En todo proceso educativo, estos tres elementos se hallan indisolublemente unidos.

Si analizamos con más detenimiento los procesos concretos de la interacción profesor-alumno, podremos advertir que también el profesor se halla supeditado a las condiciones específicas del grupo antes descritas pero que, por otra parte, dispone de los suficientes medios de poder, como «director» de la clase, para poder dirigirlas y modificarlas. Por dicho motivo, son tres las condiciones que determinan, esencialmente, la relación de la interacción profesor- alumno:

1. el poder del profesor sobre el alumno;
2. la percepción específica de los alumnos por parte del profesor, y
3. la estructura de la comunicación entre el profesor y los alumnos.

Estas tres condiciones se analizarán seguidamente con más detalle.

2.1 *El desnivel de fuerzas entre profesores y alumnos*

Durante el proceso de interacción entre profesor y alumnos, el primero puede ejercer sobre los segundos mucho más poder del que disponen éstos para influir en aquél. Las fuentes del poder han sido bien analizadas en la psicología social y pueden ser descritas de la siguiente manera:

Se distinguen cinco formas diferentes de poder para ejercer un influjo social sobre el pensamiento, los sentimientos y las acciones de otras personas (según Mueller y Thomas, [2]1976, pág. 227-280).

(1) Poder para premiar:

Se trata de la capacidad de las personas para facilitar a otros el logro de los objetivos deseados, para lo cual premian las correspondientes formas de conducta establecidas.

(2) Poder para castigar:

El poder para castigar corresponde a la inversión del poder para premiar.

(3) Poder legítimo:

El poder legítimo justifica su influencia social mediante los valores íntimos de la persona influenciada. Un profesor puede ejercer una influencia legítima sobre los alumnos, para los cuales los educadores poseen el valor de modelos y de autoridades.

(4) Poder personal:

Se crea cuando la persona influida no quiere renunciar a la relación con la persona que influye. Las relaciones con un profesor o con un grupo de compañeros de escuela pueden revestir para un alumno tanta importancia que llegue a someterse a las influencias que emanan de aquéllos.

(5) Poder técnico:

La influencia ejercida se fundamenta en los conocimientos específicos de la persona que influye. Al poseer el profesor ventaja en cuanto a conocimientos concretos y especializados puede ejercer su poder sobre los alumnos.

«En las situaciones reales, se utilizan las cinco fuentes de influencia. Sólo cambia su participación relativa de acuerdo con la respectiva situación de influencia... La forma "más humana" del poder consiste en una influencia que provenga de todas estas fuentes, aplicándolas de acuerdo con las características de cada situa-

ción; una influencia en la que no pueda sustituirse un principio de poder por otro» (Mueller y Thomas, ²1976, págs. 280).

Teniendo en cuenta la realidad escolar, entonces debería, forzosamente, citarse una fuente más del poder:

(6) Poder del *status:*

Corresponde de forma automática al profesor, debido a su posición dentro del marco de la jerarquía escolar institucionalizada. Basándose en su *status* como profesor y en las competencias de acción ligadas al mismo puede ejercer una influencia sobre sus alumnos. Especialmente si fracasan otros medios de influencia es cuando el profesor utilizará estos medios formales del poder.

El profesor aprovechará las diferentes formas de la influencia social de acuerdo con las características concretas de cada situación. Si sólo aplica una forma de ejercicio de poder, perderá credibilidad e influencia respecto a los alumnos. Un profesor que sólo castigue será temido por sus alumnos, y un profesor que haga referencia, una y otra vez, a lo muy experto que es, intentando legitimar de esta forma su influencia, indicando que de todo sabe más, pierde credibilidad para los alumnos. Sumamente difícil pero al mismo tiempo muy importante es saber reconocer las posibilidades y los límites del poder personal y legítimo sobre los alumnos. Por este motivo, la valoración objetiva de la posibilidad de influencia social mediante el poder legítimo exige como condición previa el conocimiento de las representaciones de valor de los alumnos. Para juzgar la influencia ejercida por el poder personal es preciso un sentido muy diferenciado de las relaciones y de las conexiones personales.

Sin embargo, al disponer el profesor de competencias y derechos reconocidos, goza de superioridad sobre el alumno en lo que se refiere al poder de premiar, del *status* o técnico. No obstante, hasta qué punto reconoce el alumno al profesor como modelo o jefe legítimo es algo que dependerá seguramente del comportamiento y la personalidad del segundo.

Al lado de las fuentes del poder descritas existen dos factores más que acrecientan el poder del profesor, a saber, la dependencia del alumno de las fuentes de poder del profesor y la inexistencia de alternativas. Debido a la implantación de la enseñanza general obligatoria y a las condiciones de organización de la escuela, el alumno se encuentra en una situación forzosa que le deja alternativas de acción sumamente limitadas o nulas. El alumno que intente eludir,

por ejemplo, el poder de castigo o técnico del profesor no podrá apartarse de su órbita de poder, por cuanto el profesor disfruta de una posición de monopolio en sectores tan importantes como la comprobación y la evaluación de los rendimientos.

2.2 *La percepción de los alumnos por el profesor*

La percepción de los alumnos constituye para el profesor algo que lleva aparejada una gran inseguridad, por cuanto se encuentra sometido a una cantidad ingente de informaciones que debe elaborar y comprender. «Cuando un profesor enseña por primera vez en una clase tiene delante de él a cierto número de niños y adolescentes a los que apenas podrá diferenciar elementalmente, basándose en sus características externas. Paso a paso, el profesor irá comprendiendo los niveles de comportamiento de los alumnos —lo mismo que harán los compañeros de clase— y los valorará de acuerdo con sus propias representaciones y expectativas, hasta que haya etiquetado, definitivamente, a los alumnos como "buenos", "malos", "perezosos", "ordenados", etc.; este proceso de *tipificación* es tanto una consecuencia como una condición de la interacción profesor-alumno. Tan pronto como se han establecido unas categorías según unos tipos —por regla general no de forma consciente— por parte del profesor, entonces funciona la interacción con los diferentes alumnos de forma casi automática: al alumno afectado se le asignan aquellas propiedades y formas de comportamiento que son características de cada uno de los tipos que el profesor se ha imaginado. Estas tipificaciones sirven, sobre todo, durante la fase de formación de una relación par aconseguir la orientación y seguridad de las acciones, ya que con la selectividad en la percepción y la correspondiente debilitación o acentuación de ciertas aptitudes se producen errores. Por otra parte, existe el peligro de que se produzca consolidación y esclerosis en las percepciones y tipificaciones, especialmente debido a que la teoría implícita de la personalidad del profesor se ha integrado o ha sido fundamentada de forma ajena a ella» (Ulich, 1976, pág. 70-71).

El motivo de la tipificación de los alumnos por el profesor obedece a menudo a que éste no dispone de informaciones suficientes para actuar correctamente frente a aquél, faltándole ade-

más el tiempo y las posibilidades de obtener informaciones suplementarias. La percepción del profesor se concentra en los aspectos parciales más fácilmente visibles y reconocibles del alumno, como, por ejemplo, su figura, su imagen externa, sus formas de conducta típicas o sus aptitudes especiales, así como también en las faltas de rendimiento escolar. Basándose en estas observaciones, enjuiciará al alumno y extraerá unas conclusiones más concretas sobre el mismo, con la esperanza de que actuará de acuerdo con ellas. Basándose en el principio de la economía de la acción humana, también el profesor se contentará con la percepción suficiente para realizar una interacción con el alumno, sin complicaciones. Muy apropiado para ello es el circunscribir la percepción del alumno, limitándola a su conducta al papel de alumno. El profesor capta en el alumno X sólo aquello que espera de él en su papel de alumno, por ejemplo una conducta obediente, diligente, aplicada, etc., favorece las conductas que corresponden a ese papel estereotipado que debe desempeñar y castiga las contrarias, sin prestar una atención concreta a la persona del alumno y a los motivos individuales de su comportamiento. De esta forma, el estereotipo de los papeles que forja el profesor respecto a su alumno, que a su vez dependerá de las representaciones de valor y de las normas, de las ideas del profesor sobre la personalidad y el mundo, se convertirá en un fundamento esencial de la percepción del alumno (véase Mueller y Thomas, [2]1976, pág. 134ss).

En estas condiciones de percepción puede suceder que la idea global que el profesor se hace del alumno esté acuñada con unas pocas características. Se ve sometido entonces al efecto del halo (efecto del resplandor). De esta forma, un profesor de deportes espera del alumno miembro de una asociación deportiva que muestre mucho interés por su enseñanza deportiva y obtenga buenos resultados, calificará como bien dotado y apto en otros campos de acción a un alumno bien dotado para el deporte. Un alumno con dificultades motrices, especialmente temeroso durante la enseñanza deportiva, será calificado, por el contrario, como poco apto en general, aun cuando disponga de grandes aptitudes en ámbitos de acción ajenos al deporte.

La forma y el efecto de la percepción estereotipada del alumno por el profesor y mediante el efecto del halo es algo que depende de su «teoría implícita de la personalidad» y de su «plan secreto de estudios». Todo profesor tiene una teoría, en ocasiones de

manera inconsciente, sobre cómo se produce el comportamiento de un alumno, sobre cómo se explican tanto los éxitos como los fracasos en los rendimientos y sobre cuáles son sus efectos en los alumnos. De esta forma un profesor podrá tener, por ejemplo, la teoría de que los resultados deportivos dependen sobre todo de las aptitudes motrices que el alumno posee o no al ingresar en la escuela. Por dicho motivo, sólo promoverá y considerará oportuno los procesos de aprendizaje sensumotor y la práctica deportiva en los alumnos que posean estas aptitudes. A aquellos otros alumnos a quienes considere poco o mal dotados para el deporte probablemente los ayudará muy poco o nada, ya que, según su teoría, nunca podrán conseguir rendimientos aceptables.

Además el profesor puede seguir la tesis de que precisamente debe ayudarse sobre todo a los buenos alumnos con el fin de que no se pierdan sus talentos. Su tarea como profesor la ve en el descubrimiento y en el fomento del talento (talento deportivo). El profesor desarrolla un plan de enseñanza al que acopla su acción pedagógica, aun cuando dicho plan no sea para él algo consciente en sus detalles, por lo que se convierte en una especie de «plan secreto de enseñanza». Por el contrario, un profesor de deportes que siga la teoría de que los alumnos bien dotados siempre encuentran medios para perfeccionar sus aptitudes, pero que los menos dotados y con menos práctica motriz deben encontrar en el deporte escolar la posibilidad de adquirir determinadas habilidades sensumotrices, que les motiven y capaciten para la práctica deportiva, configurará su enseñanza de acuerdo con un plan de estudios completamente diferente, aparte de establecer unos centros de gravedad distintos en su acción pedagógica.

Durante los últimos años ha crecido de forma considerable la investigación científica sobre el desarrollo y los efectos de las teorías implícitas de la personalidad y de los planes de estudio secretos en la acción pedagógica. En este campo, cabe esperar para el futuro importantes descubrimientos y conocimientos.

2.3 *La estructura de comunicación entre profesor y alumno*

Todas las investigaciones realizadas hasta el momento sobre la estructura de las comunicaciones en las clases escolares muestran el predominio del profesor en la clase. Casi el 80 % de todas las

comunicaciones son iniciadas por el profesor, especialmente las que hacen referencia al orden y la disciplina. Teniendo en cuenta que sobre todo el comportamiento verbal es algo que depende del respectivo estrato social, y de que los niños de las clases más bajas disponen de un código verbal mucho más restringido (limitado), pueden surgir trastornos comunicativos entre ellos y la mayor parte de los profesores, orientados hacia la clase media.

Una fuente común de los trastornos de comunicación en la escuela la constituye la distinta interpretación que se otorga al nivel de contenidos y de relaciones de la comunicación entre profesor y alumnos. Una afirmación del profesor en relación con determinado contenido puede ser interpretada por el alumno como una indicación respecto a la relación personal del profesor para con él. Si un profesor dice, por ejemplo: «No puedes hacer esto porque te faltan aptitudes», esta afirmación referente a la capacidad de rendimiento del alumno en un determinado sector podrá ser interpretada por éste como una indicación sobre la relación del profesor hacia él, y que propiamente quería decir: «¡Por falta de talento, no puedo confiar en ti!»

También surge la situación inversa. Así podrá un alumno, al que le aburre la clase, porque le desagradan las observaciones de sus compañeros de clase o porque no le agrada la materia enseñada, exclamar: «¡Es idiota!», expresando su malestar. Pero el profesor interpretará esta exclamación como un juicio sobre su propia persona o su capacidad pedagógica, reaccionando de acuerdo con esta opinión. La posición siempre expuesta del profesor frente a los alumnos y su inseguridad relacionada con su capacidad de rendimientos tanto pedagógica como especializada, le convierten es sumamente vulnerable para las interpretaciones erróneas en la comunicación entre alumnos, padres, colegas y dirección escolar. Las afirmaciones puramente objetivas relativas, por ejemplo, a las dificultades generales de los esfuerzos pedagógicos, a la situación escolar actual o a los trastornos institucionales y estructurales correspondientes al trabajo pedagógico del profesor, las interpreta con frecuencia como alusiones a sus propios rendimientos pedagógicos y, sobre todo, a su persona, es decir, al nivel de relaciones de la comunicación.

Más trastornos se producen cuando uno de los participantes no ve o niega el aspecto de relación de la comunicación. Un profesor que afirme que su enseñanza y su valoración de los rendi-

mientos responden exclusivamente a puntos de vista «objetivos» y que las impresiones personales, las comunicaciones y las interacciones no desempeñan ningún papel, niega la dimensión de relación, ya que ésta desempeña un papel en su proceso de comunicación, pues los aspectos de contenido y de relación de la comunicación son inseparables. En este caso, el profesor sucumbe ante una interpretación errónea de las condiciones de la acción pedagógica y de sus consecuencias.

«Las percepciones selectivas y las tipificaciones significan indiscutiblemente, desde el punto de vista del profesor, una diferenciación de la clase, la cual aparece entonces no como un «todo», sino categorizada según ciertos puntos de vista; desde la perspectiva del alumno, por el contrario, las tipificaciones, sobre todo las del profesor, son consideradas como *generalizaciones*. El alumno no se siente tratado como individuo sino como miembro de una categoría y se ve confrontado con las expectativas que de ello se derivan, a las que debe responder por ser «un mal alumno», «un niño de papá», «el payaso de la clase», «el empollón», etc. Cuando los alumnos lo tipifiquen de forma idéntica o parecida, estas expectativas determinarán a largo plazo su comportamiento» (Ulich, 1976, pág. 75).

Pueden surgir problemas realmente graves si esta tipificación del alumno responde a las expectativas de unos rendimientos, expresadas por el profesor con exclamaciones como «claro, tú cómo... vas a saberlo.» Por parte del alumno se crea, con tales observaciones, una postura pasiva de cara a los rendimientos, por cuanto tiene la impresión de que con la tipificación efectuada se ha incluido en la misma una capacidad inmutable para los rendimientos.

Después de presentar los principales fundamentos psicosociales del proceso docente, analizaremos a continuación la enseñanda del deporte como campo de acción y de vivencias sociales.

3. La enseñanza deportiva como campo de acción y vivencias sociales

Si la enseñanza tiene lugar en una relación de interacción recíproca, aunque asimétrica, entre profesor y alumno, también la enseñanza deportiva responde a estos mismos principios. El aspecto que tengan los procesos de interacción en la enseñanza del deporte

depende también, además de la respectiva estructura de la clase o del grupo y de las condiciones externas de la enseñanza, de los objetivos de ésta, de su contenido y de sus métodos.

Si el objetivo de la enseñanza deportiva consiste en alcanzar unos rendimientos máximos en determinados deportes, y el contenido de la enseñanza se concentra en el entrenamiento individual y en la práctica de las habilidades sensumotrices concretas para un objetivo, entonces entre el profesor y cada alumno sólo se establecerán procesos unilaterales de interacción y de comunicación. Los procesos de grupo quedan relegados a un segundo término, por cuanto los compañeros de clase se convierten, forzosamente, en competidores, y se les vive como tales y no como compañeros colaboradores. El profesor, como instancia competente en la especialidad, correctora y valoradora, es quien organiza la enseñanza. En este caso, la enseñanza deportiva no se diferencia gran cosa de la de otras asignaturas.

Si se contempla la práctica del deporte en la escuela bajo el aspecto preferente de creación de un campo de acción y vivencias sociales, entonces esta asignatura ofrece unas posibilidades para el aprendizaje social que no existen en las restantes asignaturas.

En muchos deportes, por ejemplo en los de competición y por equipos, constituye premisa indispensable la cooperación entre todos los miembros del grupo. Por este motivo ofrecen estos deportes un campo fabuloso para llevar a cabo las formas *cooperativas* y *orientadas competitivamente* de la acción en constante relación recíproca y experimentar convenientemente sus efectos. Mientras que el alumno tiene que cooperar por obligación con los compañeros de su clase que componen su mismo equipo, con el fin de poder cosechar triunfos, al mismo tiempo se ve enfrentado en una competición constante a los otros compañeros de su misma clase pero que forman el equipo rival para lograr la ventaja deseada en el rendimiento. Dentro del equipo propio, vivirá además la competencia de los compañeros de equipo por conseguir el mejor resultado deportivo y el consiguiente *status* en el equipo. Así aprende el alumno, en la acción cooperativa y competitiva, a conocerse a sí mismo y a sus compañeros de clase de una forma que no se lo permiten las otras asignaturas.

Mediante la elección de los miembros del equipo y la reacción de éste y de los compañeros de clase ante los rendimientos conseguidos, recibe información sobre su rango en la clase, su grado de

aceptación y su capacidad para corresponder a las normas internas del grupo.

Durante la enseñanza los resultados deportivos se obtienen siempre delante de un público. No sólo es el profesor el que contempla los movimientos de cada alumno, sino que con frecuencia también lo hacen los demás compañeros de clase. La evolución y la calidad de los movimientos y los resultados obtenidos son fácilmente comprensibles para cada espectador. Tanto el éxito como el fracaso se producen inmediatamente y no requieren cálculos complicados. Además, las causas de un fracaso son, con frecuencia, tan fáciles de ver que para determinarlas no se necesita una complicada interpretación del movimiento. El alumno aprende, durante la enseñanza deportiva, cómo debe conseguirse unos resultados delante de un público que los observará y estará en condiciones de juzgarlos, valorarlos y comentarlos. Considerando que no sólo es visible el resultado de un esfuerzo sino también la forma en que se ha producido, aparte de que el alumno está supeditado al juicio de los espectadores que valorarán cómo se ha producido el rendimiento, es para el alumno mucho más difícil que en otras asignaturas ocultar los fracasos o interpretarlos de forma distinta. El alumno podría, como máximo, discutir la competencia de los observadores (profesor o alumnos) en caso de recibir un juicio no deseado, es decir, poner en duda la objetividad del veredicto, con el fin de poder interpretar el resultado del rendimiento en la dirección deseada por él.

A muchos alumnos esta situación de enseñanza activa del deporte les supone una fuerte carga. El miedo al ridículo social debido a un fracaso visible para todos los compañeros de clase influye negativamente no sólo en los rendimientos sino también en el interés por la actividad deportiva. De esta forma, más de un alumno se ha visto inmerso en este círculo cerrado de fracasos, compuesto por: miedo al fallo y al ridículo social, influencia del temor sobre el rendimiento, fracasos auténticos y ridículo social, refuerzo del pánico ante el ridículo social, que ya no se puede superar sin la ayuda del profesor y de los compañeros de clase.

Conjuntamente con la cooperación obligada en los deportes por equipos para lograr unos rendimientos, también pueden crearse otras posibilidades más de aprendizaje de conductos cooperativos mediante la correspondiente configuración de la enseñanza deportiva. Así puede suceder que los errores cometidos durante la rea-

lización de un movimiento sean más evidentes para una persona ajena que para la que lleva a cabo dicho movimiento. Si el profesor se halla lo suficientemente capacitado como para transmitir a sus alumnos todo lo que sabe por su competencia especializada, con el fin de captar, comprender y también valorar los errores cometidos en un movimiento, para que reconozcan y puedan verbalizar dichos errores, entonces podrá transmitirse a los alumnos parte de esa función, habitualmente monopolizada por él, de informar sobre los movimientos y rendimientos, así como de corregir los primeros. De esta forma será posible la práctica en pequeños grupos, con lo que se crea, a su vez, un amplio campo para el aprendizaje social, por cuanto el grupo que se ejercita se fija a sí mismo un objetivo y procura que cada uno de sus miembros haga lo posible por alcanzarlo. Si el grupo considera que el problema de la consecución del objetivo sólo puede resolverse mediante la cooperación de todos sus miembros, entonces se ha conseguido un campo más de aprendizaje social. Gracias a esta configuración del marco de relaciones sociales en que tiene lugar la enseñanza deportiva pueden ejercitarse importantes funciones fundamentales del comportamiento social, como:

— la sensibilidad social, que se expresa mediante la percepción de las aspiraciones y necesidades del prójimo y de una mayor capacidad para la empatía, es decir, para la capacidad de compenetrarse con las expectativas del compañero de interacción,
— la reflectibilidad cognitiva del propio comportamiento y de la conducta de los compañeros de interacción,
— la tolerancia ante la satisfacción incompleta de las propias necesidades y el nacimiento de expectativas contradictorias entre los participantes en la interacción,
— la capacidad comunicativa para mejorar la comprensión recíproca, tanto en el sector verbal como en el no verbal de la comunicación.

Con toda seguridad, con lo expuesto no se han agotado todos los posibles fundamentos psicosociales de la enseñanza deportiva. Los diferentes deportes y su utilización en la enseñanza escolar ofrecen un campo amplio y múltiple para el aprendizaje social, que en gran parte permanece inexplorado, ya que aún está en sus inicios la psicología del deporte orientada hacia sus diferentes espe-

cialidades. Además, la enseñanza deportiva, como campo de acción y de vivencias sociales, depende esencialmente del estilo educativo y pedagógico del profesor. Con una enseñanza deportiva poco autoritaria y de índole orientadora y con un comportamiento del profesor más integrador socialmente y mejor adaptado a los deseos y las necesidades del alumno, se consigue transformar en realidad las múltiples posibilidades que tiene la enseñanza deportiva para el aprendizaje social.

Sobre el conjunto de fundamentos psicosociales de la enseñanza del deporte y el análisis de éste como campo de acción y de vivencias sociales, hasta el momento no se han realizado suficientes experimentos científicos. Por dicho motivo, al profesor no le queda otra posibilidad que aplicar al deporte escolar los conocimientos psicosociales básicos de validez general e intentar comprender con ellos los procesos sociales y dinámicos de grupo que surgen de forma específica en la enseñanza deportiva. Además, del centro de gravedad y de los objetivos de la enseñanza deportiva que haya establecido el profesor dependerá si se acentúa la importancia del deporte como campo específico de acción y vivencias sociales para el alumno o si pone mayor atención en el aprendizaje y rendimiento motor, aunque ambas cosas no se excluyen mutuamente en la práctica.

Para abrir a los alumnos el deporte como campo de acción y de vivencias sociales y hacer resaltar valores pedagógicos que hay en él, el profesor debe estar perfectamente sensibilizado ante los procesos grupodinámicos en la clase, ante los procesos de interacción en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, ante la importancia de la posición social de cada alumno dentro de la clase (grupo) en relación con su desarrollo de la personalidad, ante formas de interacción social tales como la cooperación y la competencia, etc. Está obligado a reconocer tales procesos, para dirigirlos y poderlos modificar, y debe estar en condiciones de saber pronosticar sus efectos sobre los distintos alumnos, sobre los subgrupos y sobre la totalidad de la clase (por ejemplo, el clima social en la clase).

En el estudio de los procesos psicosociales inherentes a la enseñanza del deporte, según las condiciones de acción y los efectos vivenciales de determinadas especialidades deportivas y en la dotación al profesor de deportes de medios de acción y de decisión, existe aún un importante campo de investigación y de trabajo

interdisciplinario para la psicología del deporte y la pedagogía deportiva, al que, en el futuro, deberá concedérsele mucha más importancia de la que se le ha otorgado hasta la fecha.

4. Resumen

Toda clase de enseñanza escolar y por lo tanto también la deportiva es un campo social de acción en el que tienen lugar múltiples formas de interacción, comunicación y cooperación.

Las estructura de la relación profesor-alumno viene determinada por el reparto de los papeles que deben desempeñar tanto el profesor como el alumno, las funciones inherentes a esos papeles, por los factores extraescolares como la familia, los planes de estudios, etc., y por la dimensión social de la relación del proceso de educación y de aprendizaje. Las características principales de la clase escolar como grupo consisten en:

— el objetivo del grupo, que, sin embargo, no se escoge libremente, sino que viene dado forzosamente,
— un conjunto de normas que regulan las relaciones socioemocionales y orientadas a una función concreta,
— una estructura de posiciones y papeles a desempeñar diferenciados, y
— una estructura de relaciones recíprocas instintivas.

Cada alumno se ve constantemente obligado a superar un conflicto dentro del grupo, conflicto basado en las normas dictadas en función de los objetivos del aprendizaje que deben cumplirse y en que está constantemente en relación de competencia con sus compañeros de estudios y, por otra parte, está obligado a cooperar precisamente con esos competidores para mantener en vigor las normas internas del grupo.

Frente al alumno, el profesor dispone de toda una serie de fuentes de poder para imponer sus objetivos: poder para premiar, para castigar, poder legítimo, poder personal, poder técnico y poder de su *status*.

La percepción del alumno por parte del profesor, que influye considerablemente en la relación profesor-alumno, está subordinada a un proceso de selección. Con el fin de elaborar la gran cantidad

de informaciones de que dispone y de poder reducir al mismo tiempo su inseguridad en el enjuiciamiento de sus alumnos, la percepción del profesor respecto al alumno se encuentra ampliamente estereotipada y determinada por su teoría implícita de la personalidad con las correspondientes expectativas lo que puede inducirle a graves errores en sus juicios. Los trastornos que pueden surgir en la comunicación entre profesor y alumno se deben a la diferente interpretación del nivel de los contenidos y relaciones de comunicación, a un código de lenguaje específico de un estrato social y a la percepción y juicio estereotipados del profesor. El deporte y su enseñanza ofrecen posibilidades múltiples para aprender y practicar las formas de conducta sociales. En especial pueden promoverse favorablemente la sensibilidad social, la tolerancia frente a una satisfacción incompleta de las propias necesidades y a las expectativas contradictorias entre las partes de la interacción, la capacidad de comunicación en el sector de las comunicaciones verbales y no verbales y la capacidad de reflejo de los comportamientos propios y ajenos.

5. Bibliografía para estudios ulteriores

Graumann, C.F., *Die Klasse als Gruppe,* en Weinert, F.E. (dir.), *Pädagogische Psychologie,* tomo 1, «Funk-Kolleg», Fischer, Francfort del M. 1974, 473-494.

Heckhausen, H., *Lehrer-Schüler-Interaktion,* en Weinert, F.E. (dir.) *Pädagogische Psychologie,* tomo 1, «Funk-Kolleg», Fischer, Francfort del M. 1974, 547-574.

Ulich, D., *Gruppendynamik in der Schulklasse — Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen —,* Ehrenwirth, Munich 1972 ([5]1975).

6. Preguntas

1. ¿Qué es lo que permite o se opone a considerar a la clase como grupo?
2. ¿Cuáles son las condiciones sociestructurales globales que influyen en la interacción profesor-alumno?
3. ¿Qué importancia reviste la creación de subgrupos en una clase escolar para cada alumno y para el profesor?

4. ¿Cómo puede superar el alumno el conflicto planteado entre las exigencias de un rendimiento, por una parte, y las necesidades socioemocionales, por otra? ¿Cómo puede contribuir el profesor a la superación de este conflicto, con el que todo alumno debe enfrentarse?
5. ¿Cuáles son las fuentes de poder de que dispone el profesor frente al alumno?
6. ¿Qué medios de poder posee el alumno frente al profesor?
7. ¿Cuáles son las formas idénticas o diferentes de interacción social en la enseñanza deportiva, comparadas con otras asignaturas?
8. ¿Qué posibilidades y especialidades del aprendizaje social se producen por el constante cambio de cooperación y de competencia en los juegos deportivos?
9. ¿De qué modo puede influir la forma de interacción social entre profesor y alumno y la de los alumnos entre sí sobre el comportamiento individual orientado al rendimiento en la enseñanza deportiva?

Capítulo X

LOS PROCESOS EMOCIONALES EN LA ACCIÓN Y LA VIVENCIA DEPORTIVAS

Si analizamos la ejecución de las acciones deportivas, sin limitarnos a disfrutarlas como un acontecimiento lleno de interés o a conocerlas por experiencia propia como deportistas activos, entonces mostramos la tendencia a considerarlas como el resultado de una planificación racional, de una forma de pensar consciente y orientada hacia un objetivo.

Si definimos, además, a la acción como una conducta consciente, dirigida hacia un objetivo (véase cap. II), entonces es comprensible que se busquen los fundamentos y los efectos cognitivos de esas acciones. Los fenómenos y procesos psíquicos incomprensibles racionalmente, indeseados, no planificados, imprevistos o repentinos se consideran fenómenos insignificantes o trastornos enojosos para la acción.

Incluso sin estar uno interesado de forma primordial, como investigador, en el análisis de los procesos de la acción, sino cuando se quiere, por ejemplo, en calidad de profesor o entrenador, mejorar, perfeccionar, modificar, dirigir o controlar las acciones deportivas, entonces se debe procurar conseguir las modificaciones deseadas por la vía cognitiva, es decir hacerlas comprender mediante aclaraciones y a fuerza de persuasión.

Dentro de la tradición filosófica occidental el pensamiento, el reconocimiento, la fundamentación racional, la comprensión de las relaciones, etc., han alcanzado un valor tan alto que también nosotros nos vemos fuertemente influenciados y condicionados en nuestro comportamiento cotidiano por el pensamiento y los procesos cognitivos. La razón, el pensamiento están reconocidos como la única instancia reguladora del comportamiento. Un comportamien-

to no regulado de forma cognitiva, sino dependiente de otras funciones psíquicas, es sentido como algo enojoso, imprevisible o no planificado. En todo caso se está dispuesto a considerar tal comportamiento como una forma previa de la conducta «correcta» y «valiosa», pero que necesita aún desarrollo y perfeccionamiento.

Al lado de los procesos cognitivos, también los procesos emocionales (los sentimientos) desempeñan una función reguladora del comportamiento, si bien poco estudiada hasta la fecha. Por este motivo Oerter y Weber (197g) empiezan su obra *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung* con las frases: «Si bien en la vida diaria, e incluso en la realidad de la enseñanza y de la educación, las emociones ocupan un lugar central preferente, se encuentran increíblemente postergadas en las actuales ciencias sociales, lo mismo que en la psicología y en la pedagogía... Durante los últimos años, a consecuencia de la orientación radical hacia el impulso cognitivo en sectores aislados del rendimiento se han abandonado mucho las dimensiones emocionales de la educación y de la enseñanza. Esta situación exige claramente una nueva orientación, por cuanto quiere contribuir a que este aspecto de lo emocional reciba la debida consideración en la enseñanza y en la educación, sin ignorar, al mismo tiempo, el desarrollo conseguido hasta el momento en las posibilidades del impulso cognitivo... Entonces puede observarse que la dimensión emocional no sólo es importante para crear un clima apropiado y positivo de aprendizaje y socialización, sino que configura el determinante decisivo de todas las interacciones educacionales. (Se debe procurar)... apartarse de la visión unilateral de lo emocional como fenómeno privado, "interiorizado", y buscar las causas de los fenómenos emocionales también en las estructuras institucionales y en las interrelaciones sociales normalizadas de los participantes en el proceso educativo» (pág. 11).

Todo lo que se ha dicho respecto del proceso educativo tiene también validez tanto para la enseñanza deportiva en la escuela como para toda clase de entrenamientos y competiciones deportivas. Puede incluso suponerse que es precisamente la acción deportiva la que impulsa, en gran medida, los procesos emocionales o que está regulada por las emociones, que, en determinadas condiciones, aparecen con mayor claridad, dirigen la acción humana con más fuerza y se hacen así más comprensibles que en otros campos de acción.

Antes de pasar a ocuparnos con más detalle de los procesos emocionales en el deporte, deben quedar bien claros algunos fundamentos psicológicos.

1. Importancia psicológica de los procesos emocionales

De la misma manera que sucede en todos los fenómenos complejos de tipo psíquico, tampoco existe una definición de los procesos emocionales única y aceptada por todos los investigadores. La mayoría de los psicólogos utilizan el concepto «emoción» para designar todos aquellos fenómenos que nosotros definimos en la vida cotidiana, tanto por nuestra experiencia como por nuestras vivencias, como «sentimientos», «excitación», «disposición de ánimo» y «pasión». Este concepto abarca las más variadas circunstancias. Deben bastar algunos ejemplos para ello.

— *Pasión* es una situación de extrema excitación, durante la cual es muy difícil o imposible controlar racionalmente el curso de las acciones afectivas, por ejemplo, el miedo, la rabia.
— *Excitación* es una dimensión psicofísica, que puede abarcar desde una situación de elevada excitabilidad fisiológica, que psíquicamente se denomina afecto, hasta una situación de reducida excitabilidad fisiológica con merma de la actividad consciente o incluso inconsciente.
— *Sentimiento* describe el aspecto fenomenológico comprensible de una situación de excitabilidad, como, por ejemplo, la alegría, la esperanza, la aversión, la expectación.
— *Disposición de ánimo* es una situación del sentimiento de duración más prolongada (por ejemplo, una disposición alegre, triste, optimista), que hace surgir una inclinación a la acción de acuerdo con la respectiva situación de la disposición anímica.

Una función esencial de la emoción consiste, desde nuestro punto de vista, en su efecto rector del comportamiento. Las emociones influyen en nuestras acciones como reacciones ante estímulos impulsores de actividades, y desencadenan acciones encaminadas a reducir las tensiones emocionales.

Un deportista puede alegrarse hasta tal extremo con un movimiento logrado o con una jugada acertada que intente alcanzar

ese estado el mayor número de veces posible en lo sucesivo. Por el contrario, si se impide un tiro a portería mediante una falta, se puede producir en el delantero tal rabia que tenga que descargarla mediante una conducta agresiva contra el jugador que le ha entrado en falta, contra el árbitro, contra el equipo enemigo, contra el propio equipo, contra los espectadores o incluso contra cosas. Semejante conducta no sirve realmente para enfrentarse racionalmente con el medio y por dicho motivo es considerada por el entorno social como incomprensible, molesta y absurda, pero cumple, sin embargo, una importante función reguladora.

La explicación anterior de un comportamiento agresivo como desahogo de las tensiones emocionales se basa en las hipótesis teóricas de los instintos y de los impulsos. En múltiples investigaciones experimentales de la etología (investigación comparada de la conducta) se ha demostrado que las necesidades insatisfechas producen tensiones que pueden crecer de tal modo que el individuo no logre la tranquilidad ni consiga el equilibrio interno mientras no se hayan eliminado aquéllas. B.K. Lorenz (1963) ha supuesto, por ejemplo, basándose en unas investigaciones comparativas de los comportamientos humanos y animales, que en un mundo altamente industrializado y tecnificado, como lo es el nuestro, ya no pueden satisfacerse de manera suficiente muchas de las más elementales necesidades del ser humano, como, por ejemplo, las formas de la agresividad, estrechamente unida a los instintos, respecto a las otras personas. Por ello mismo ve en el deporte un medio para anular dicha agresividad, de forma que ya no sea peligrosa para la comunidad, lo que se conseguirá como deportista activo con sus ataques contra un enemigo, ataques tolerados por las normas, y como espectador mediante el proceso de identificación con un deportista o con un equipo.

Estas hipótesis, sobre todo en conexión con el análisis científico del comportamiento agresivo en el deporte, no han quedado sin respuesta (Pilz, 1974; Simons, 1972 y Sprengler, 1974) y es posible que no toda la conducta agresiva en ese campo pueda explicerse teóricamente según los instintos y los impulsos. Especialmente durante los últimos tiempos se discuten preferentemente los modelos explicativos teóricos y plurifactoriales, de los que no nos ocuparemos aquí con más detalle. Pero después de los resultados obtenidos por la investigación comparada, son muchos los argumentos para explicar la aparición de las tensiones emocionales y

sus efectos rectores del comportamiento con modelos y conceptos teóricos relacionados con los impulsos y los instintos.

Comprobamos que una fuerte tensión emocional puede inducir a una conducta que no sirva para un enfrentamiento racional y objetivo del individuo con su medio, sino que desempeñe en el individuo una función de regulación para recomponer el equilibrio interno.

«Esta conducta reguladora significa una carga muy fuerte en la relación profesor-alumno. Ambas partes muestran esta conducta de alivio —que no sirve para ningún otro objetivo—, pero la interpretan como referente a la persona y la subordinan a los correspondientes motivos. Entre las conductas reguladoras, reductoras de la tensión, no figuran únicamente las acciones agresivas, sino también las reacciones motrices que favorecen la expresión de una tensión o de una esperanza contenidas. Las tensiones, que constituyen el pan nuestro de cada día en la vida escolar cotidiana, exigen desde el punto de vista fisiológico o biológico unos canales para esta descarga emocional» (Oerter y Weber, 1975, pág. 19-20).

Al tratar de los procesos emocionales, siempre se piensa primero que estos acontecimientos se producen en el individuo mismo y que, por lo tanto, sólo poseen importancia para aquel que realmente los vive. Pero de esta forma se pasa por alto que los procesos emocionales a menudo sólo surgen o influyen, con su función directriz del comportamiento, sobre situaciones en las que intervienen varias personas. Los dos ejemplos antes indicados de los efectos de los procesos emocionales en el deporte demuestran con toda claridad su importancia en el campo de la acción social. Por dicho motivo, en el siguiente análisis de los procesos emocionales en la acción deportiva y en sus vivencias nos dedicaremos, preferentemente, a subrayar el aspecto psicosocial frente al psicoindividual.

La medición y la comprensión de los estados y procesos emocionales ha conducido, en fisiología y en psicología, al desarrollo de múltiples métodos. Los efectos fisiológicos de los procesos emocionales se captan, esencialmente, por medio de los ECG (electrocardiogramas), EEG (electroencefalogramas) métodos de reacción dermogalvánica. La psicología emplea métodos verbales, intentando captar la vivencia subjetiva de los sucesos emocionales con ayuda de informes sobre experiencias, cuestionarios, procedimientos de escala, tests y similares, registrando datos del comportamiento como gesticulaciones, mímica, porte, forma de expresión verbal y rela-

ciones específicas sujeto-objeto, para de esta forma poder obtener indicaciones sobre los procesos emocionales que constituyen el fundamento de estas formas de reacción. En el campo del registro de datos del comportamiento, las investigaciones psicológicas de la conducta y de la personalidad han hecho importantes contribuciones.

No se entrará aquí con más detalle en las múltiples teorías sobre la creación y los efectos de los procesos emocionales en la acción y las vivencias humanas, así como tampoco en los diferentes métodos para su comprensión. Más detalles sobre ello se encuentran en Arnold y otros autores (1971): *Lexikon der Psychologie,* bajo la voz guía «Gefühl» y en Krech y Crutchfield (1968) *Grundlagen der Psychologie* (pág. 221-280).

2. Diferentes procesos emocionales en el deporte

Ya se ha dicho que el deporte es un campo de acción en el que, con frecuencia, se desencadenan emociones fuertes, por cuyo motivo los procesos emocionales desempeñan un papel relevante. «El deporte se diferencia de muchas otras actividades humanas por su elevada emocionalidad. Los sentimientos suscitados durante las competiciones deportivas no sólo son vividos por los participantes afectados, sino también por numerosos espectadores y observadores. Es precisamente esta riqueza emocional, estos numerosos instantes llenos de interés en el deporte, los que atraen a millones de personas» (Tschernikowa, 1975, pág. 269).

2.1 *Formas de expresión y dimensiones de los procesos emocionales que influyen en las acciones y vivencias*

Uno puede preguntarse a sí mismo: ¿de qué clase son los procesos emocionales que pueden observarse y vivirse en el deporte? ¿Qué influencia ejercen las emociones sobre la actividad deportiva y cómo incide ésta sobre aquéllas?

Si se parte de cómo se expresan las emociones, pueden distinguirse tres clases diferentes:

(1) La clase de la vivencia emocional: el deportista vive la alegría de un triunfo o el disgusto de una derrota.

(2) La clase del comportamiento emocional: el deportista comete una acción agresiva con un contrincante, o bien abraza a un compañero después de haber conseguido un tanto.

(3) La clase de las modificaciones fisiológicas en el cuerpo: al deportista le tiembla todo el cuerpo por temor a una competición muy dura o por las consecuencias de una acción equivocada.

Al lado de estas tres clases de expresión de los procesos emocionales pueden distinguirse además cuatro dimensiones emocionales por su efecto en la acción y la vivencia.

(1) *Intensidad:* el deportista se siente satisfecho con el resultado esperado (intensidad reducida) o bien muestra una gran alegría por un triunfo inesperado (intensidad muy alta).

(2) *Tensión:* si no puede preverse cómo finalizará una acción deportiva o si se logrará un movimiento determinado o si darán resultado las acciones emprendidas, la tensión y sus efectos sobre la acción son especialmente fuertes.

(3) *Matiz de placer - matiz de descontento:* los sentimientos de alegría, orgullo, satisfacción, etc., son matices del placer, mientras que los sentimientos de temor, vergüenza, rabia, dolor, etc., son matices del descontento.

(4) *Complejidad:* en las situaciones deportivas, en muy raras ocasiones impera únicamente una sensación emocional. Por regla general, la imagen de una situación emocional viene determinada por el transcurso dinámico de diferentes estados de los sentimientos, que se superponen, se separan y se anulan recíprocamente. De esta forma, a la alegría por un tiro acertado a portería puede superponerse el temor y la duda ante una amenazadora derrota si la diferencia de goles es muy grande y el partido se halla a punto de finalizar.

2.2 *La transposición de procesos emocionales*

Los procesos emocionales no sólo se producen debido a determinados acontecimientos externos, sino que puede llegarse a una especie de autoinducción de estados sensoriales si la percepción de la propia existencialidad corporal crea los correspondientes procesos mocionales. Algo parecido puede suceder durante la observación

de los estados sensoriales de otras personas. Nos contagiamos de los sentimientos de los demás si conseguimos «introducirnos sensorialmente» en la situación sensorial de los otros. Ello afecta, sobre todo, a las relaciones recíprocas existentes entre deportistas y espectadores. La gesticulación con frecuencia un tanto teatral de los jugadores del equipo triunfante, realizada de cara al público para expresar con claridad una gran alegría, tiene efectos contagiosos y el «público se vuelve loco de entusiasmo», teniendo en cuenta que el encadenamiento de las situaciones, es decir, la causa de la alegría, es claramente perceptible para deportistas y espectadores.

También la reacción del público ante determinado resultado, tanto si lo valora positiva como negativamente, raras veces deja «frío» al deportista.

También él se sentirá contagiado por las emociones de los espectadores. El entusiasmo de éstos puede darle el sentimiento de seguridad en sí mismo y confianza en el rendimiento que le impulsará a realizar nuevos esfuerzos. Pero la desilusión, quizá injustificada, y el disgusto de los espectadores por el resultado obtenido pueden también «desmoralizar» al deportista, al dejarse contagiar por la desilusión de los espectadores, desapareciendo en él el sentimiento de seguridad que poseía y la confianza en su propio esfuerzo.

La transposición de los procesos emocionales entre deportistas y espectadores se produce cuando ambos grupos persiguen una misma finalidad, es decir, identificarse mutuamente y desarrollar el sentimiento del «nosotros». Los hinchas se alegran con los triunfos de su equipo y sufren con éste la derrota. Este intercambio recíproco de disposiciones anímicas y de sentimientos entre espectadores y deportistas y entre los distintos grupos de espectadores se basa en unos procesos psicosociales, como el contagio social, la transposición de disposiciones anímicas en y entre grupos, la sugestión de masas, la identificación con el cabecilla (la estrella deportiva) y la imitación de su comportamiento, adaptación al comportamiento del grupo, experiencias y vivencias comunes y del grupo, etc., que han sido en parte profundamente estudiados e investigados (véase Hofstätter, [2]1971; Mueller y Thomas, [2]1976). Siguen siendo, sin embargo, ampliamente desconocidas las formas especiales de su expresión en el deporte y sus consecuencias en la acción deportiva y en los rendimientos deportivos.

Las características especiales de las emociones vienen determinadas por la situación específica de la persona que las vive y que actúa. Conjuntamente con las características propias específicas de la personalidad en la vivencia de los sentimientos, son preferentemente las acciones anticipadas y realmente ejecutadas las que determinan las emociones y el curso de los procesos emocionales. Según McDougall (1932) el sentimiento y la acción están estrechamente entrelazados por los instintos, de forma que existe una unión indisoluble entre el sentimiento de «pánico» y la acción de «huida», o entre la «cólera» y el «ataque». Incluso no aceptando un acoplamiento tan estrecho con los instintos entre el sentimiento y la acción, debe darse la razón a Klages ([12]1964) cuando distingue en los sentimientos entre parte motriz y parte expresiva.

2.3 *Clasificación de los procesos emocionales*

Lo específico de los procesos emocionales hace difícil su clasificación, por cuanto pueden existir infinitas situaciones que produzcan emociones. Pero puede intentarse una diferenciación de acuerdo con las características típicas de las situaciones que les sirven de base. Krech y Crutchfield (1968, pág. 230) llegaron a la siguiente diferenciación:

(1) *Sentimientos primarios:* alegría, temor, disgusto, preocupación.

(2) *Sentimientos que se basan en estímulos sensoriales:* dolor, asco, pavor, fascinación.

(3) *Sentimientos que tienen como objeto una autovaloración:* vergüenza, orgullo, culpabilidad.

(4) *Sentimientos dirigidos hacia otras personas:* amor, odio, compasión.

(5) *Sentimientos de valoración estética:* humor, belleza o admiración.

(6) *Disposiciones anímicas:* tristeza, alegría desbordante, ciertas formas del miedo.

Determinadas posturas emocionales que hacen referencia a otras personas y que desempeñan un papel importante en la convivencia humana, pueden representarse, según Krech y Crutchfied (1968),

de forma simplificada en un sistema bidimensional de coordenadas. Las dos dimensiones corresponden a la simpatía y la antipatía, o también al sentimiento de superioridad y de inferioridad.

La siguiente representación clarifica estas relaciones coordinadoras.

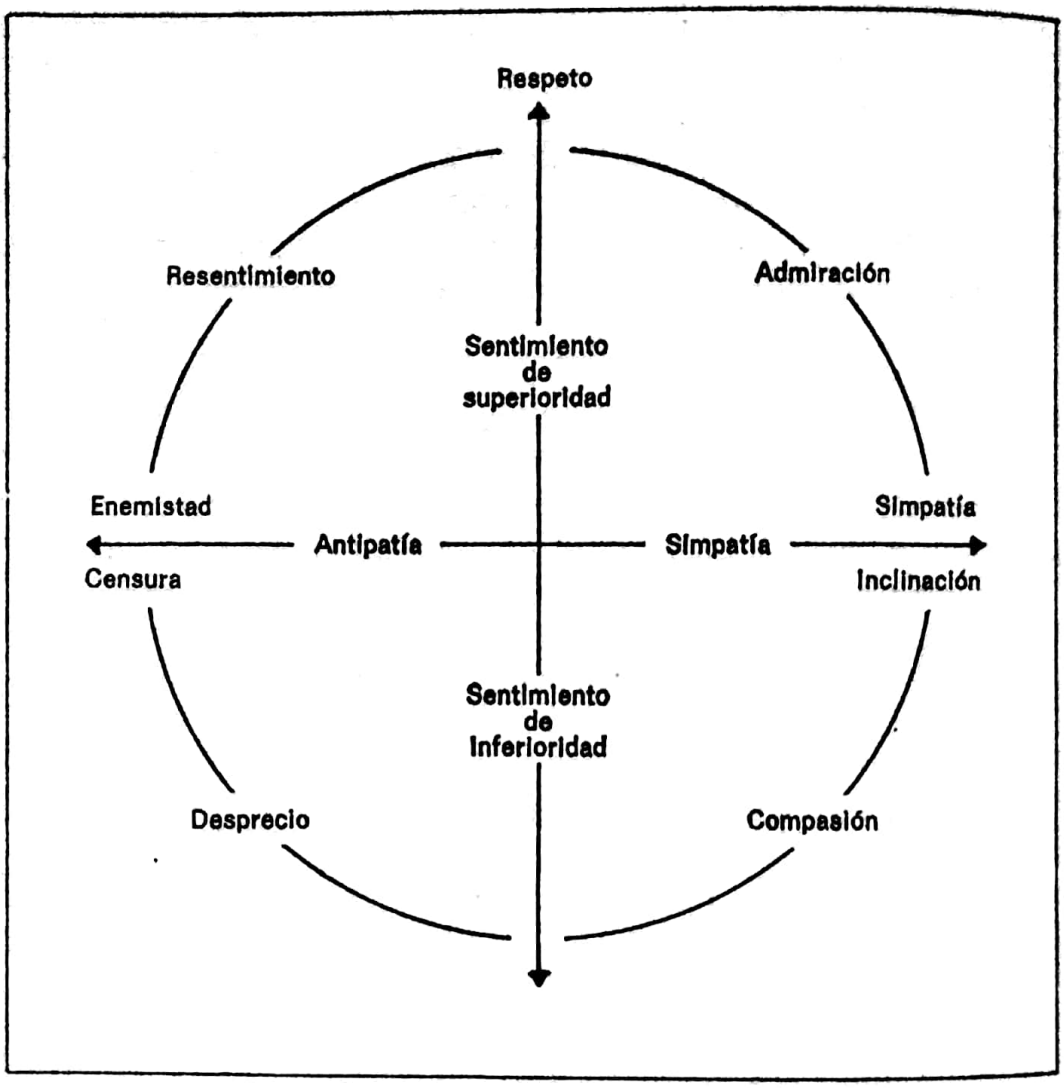


Fig. 13: Dimensiones de las disposiciones emocionales frente a otras personas (según Krech y Crutchfield, 1968, pág. 261

Un diagrama parecido puede elaborarse respecto de las diferentes formas de las disposiciones anímicas.

Las disposiciones anímicas muestran una característica especial frente a las demás formas de los sentimientos, que consiste en que, por regla general, pueden estar relacionados con determinadas ca-

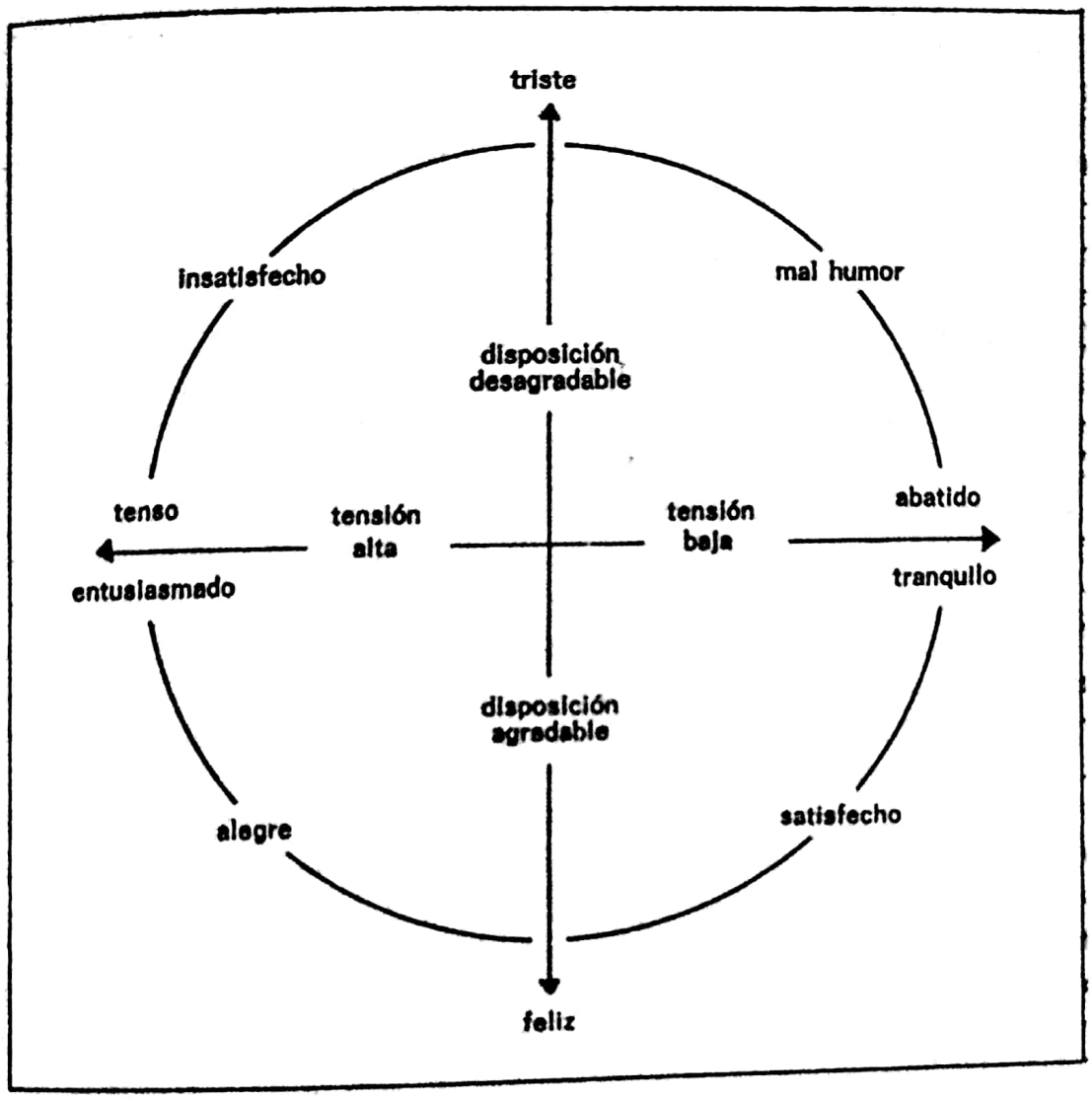


Fig. 14: Dimensiones de las disposiciones anímicas (según Krech y Crutchfield, 1968, pág. 269)

racterísticas de una situación. En la creación y en la alteración de las disposiciones anímicas intervienen al mismo tiempo tan numerosos factores que ninguno de ellos, por sí solo, puede dominar totalmente la percepción de la persona.

Si al principio se subrayó que es precisamente el deporte el que crea en gran medida una emocionalidad y hace surgir una plétora de procesos emocionales, y si de ello se saca la conclusión de que todas las emociones que pueden presentarse durante la vida de una persona también pueden aparecer en el deporte, cabe afirmar que en el deporte aparecen acumuladas determinadas emociones, con gran intensidad, tensión y matizaciones de placeer y de desagrado, y que son, por regla general, de naturaleza muy compleja.

¿Según qué puntos de vista pueden diferenciarse estas emociones típicas del deporte?

Para contestar a esta pregunta puede servir el análisis de la estructura de la acción específica del deporte. El deportista intenta conseguir determinado objetivo con la acción, con ayuda de unos movimientos específicos. La clase del objetivo dependerá de la modalidad de deporte, de las condiciones de las situaciones (por ejemplo, competencia, entrenamiento, deporte escolar, deporte en tiempo libre) y del nivel individual de aspiraciones que el deportista establezca para su rendimiento. El objetivo de la acción sólo podrá alcanzarse por la vía de la realización de la acción. Para ello deberán establecerse unos objetivos intermedios, deberán superarse unos obtáculos, y deberá reaccionarse adecuadamente ante acontecimientos inesperados y siempre en el sentido de consecución del objetivo. Todos estos procesos de acción se llevan a cabo sobre el fondo de unos estados concretos de disposiciones anímicas y de unos sentimientos que los acompañan y los modifican; y las acciones provocan nuevas emociones.

Por ello mismo, la *alegría* y el *disgusto* son dos sentimientos primarios estrechamente unidos a la consecución o no consecución del objetivo previsto. La intensidad de ambas emociones será tanto mayor cuanto más sorprendente sea el objetivo logrado (por ejemplo la parada de un tiro a puerta) y cuanto menos susceptible de modificación sea el resultado. Un tiro a la portería inesperado o el resultado imprevisto de un movimiento pero también una parada cuando el gol está al alcance de la mano o el triunfo por puntos acrecientan, precisamente, la tensión emocional hasta llegar a la «alegría o júbilo desbordante» o la «furia rabiosa».

La alegría por haber conseguido un resultado deportivo o el disgusto, la desilusión y la rabia por una derrota dependen también de la importancia que posea aquel resultado para el deportista. El efecto emocional de una derrota es más difícil de soportar para el deportista que se ha entrenado durante meses para participar en una competición; el que se dedica al deporte en su tiempo libre se hubiere alegrado, indiscutiblemente, con una victoria, pero con la derrota «no pierde nada», por cuanto para él lo realmente importante es la satisfacción del juego El hecho de que en el deporte se pugne por alcanzar unos objetivos determinados cuyo logro nunca está asegurado, sino que llevan siempre implícito cierto grado de incertidumbre, permite que surjan los sentimientos de *temor,* pero

también los de *esperanza*. En el capítulo IV ya se hizo referencia a la importancia del temor y la esperanza para la conducta motivadora de los rendimientos.

El deporte escolar, por ejemplo, provoca en muchos alumnos sentimientos de temor tan fuertes (no se diferencia aquí el miedo del temor) que, si pudiesen, lo evitarían. Pero se ven obligados a practicar el deporte. En ello ven muchos pedagogos un argumento educativo, pues el deporte obliga al alumno a superar su miedo, a menudo «inmotivado» o «irreal». Ante la importancia que han cobrado en los últimos tiempos los problemas anejos al miedo a al escuela, a los exámenes y al deporte, que han sido objeto de estudios científicos (Andreas, 1980; Lazarus-Mainka, 1976; Boisen, 1975; Sarason, 1971; Schell, 1972; Walter, 1977), pasamos a estudiar con más detalle este tema.

2.4 *La importancia del miedo como proceso emocional en el deporte*

Son múltiples las causas que pueden producir *sentimientos de miedo* en el deporte. El deportista puede sentir *miedo,* por ejemplo, ante la amenaza de *fracasar en su rendimiento.* Está mal preparado, o no cree hallarse a la altura de las esperanzas depositadas en él.

El deportista siente *miedo a lesionarse,* como consecuencia de unos movimientos desafortunados. Es aquí donde se ve con más claridad la perspectiva temporal del miedo dirigida hacia el objetivo. La mera anticipación mental de que pueda suceder un acontecimiento de tal índole crea el miedo. Este estado conduce con frecuencia a la inseguridad en los movimientos, a la inhibición de los mismos y a la pérdida de las condiciones previas emocionales y cognitivas del rendimiento, reguladoras del movimiento y directrices del mismo, lo que tiene como consecuencia un trastorno del curso de la acción y produce, inevitablemente, un resultado erróneo. Al confirmar éste el temor inicial, reforzará aún más el miedo. De esta forma se crea un círculo entre el miedo a las lesiones — inseguridad de los movimientos — los rendimientos equivocados — las lesiones realmente producidas — más miedo a las lesiones, del que difícilmente podrá escaparse.

El deportista puede tener *miedo al ridículo social.* La práctica del deporte se lleva a cabo, generalmente, bajo la mirada de otras

personas. Espectadores, entrenadores y compañeros observan la acción deportiva y transmiten al deportista el sentimiento de tener que presentarse a sí mismo delante de la «opinión pública». El deportista puede temer los resultados erróneos, que son evidentes para todos los espectadores, como una depreciación de su capacidad de rendimiento y con ella de su personalidad.

El *miedo ante las consecuencias del fracaso,* especialmente en forma de castigos de todo tipo, como malas notas, descalificaciones, denuestos, exclusión del equipo, pérdidas económicas, etc., desempeña también su papel, si bien diferenciado individualmente y relacionado con una situación concreta.

Para los deportistas principiantes, a todo lo expuesto se suman, además, toda una serie de factores desencadenantes del miedo, que se fundamentan en unos *movimientos no habituales* y en las *experiencias de unos movimientos.* Ejecutar unos movimientos en un medio desacostumbrado para la persona, como puede ser el aire o el agua, o realizar unos movimientos desacostumbrados en un espacio cerrado (volteretas, saltos alrededor del propio eje), que pueden producir la pérdida de la orientación espacial o del equilibrio, son otros tantos motivos de miedo, que irá desapareciendo conforme vaya aprendiendo el deportista a dirigir y dominar los diversos movimientos.

Como regla general puede asegurarse que cuanto más insólita sea una situación para el rendimiento deportivo, cuanto más incierto resulte el curso de una acción y su resultado, cuanto más importante sea el logro del objetivo y más importantes las consecuencias del fracaso para un deportista, tanto más intenso será en él el sentimiento del miedo antes, durante y quizás después de la realización de la acción.

La psicología del aprendizaje ofrece toda una serie de modelos aclaratorios sobre cómo se produce el miedo, cómo se adquiere, cómo se va incrementando mediante un proceso de refuerzo, y cómo puede ir desapareciendo durante el transcurso de un proceso de aprendizaje bien dirigido. No existe aún una aplicación y una transferencia de métodos terapéuticos del comportamiento para la reducción y anulación de las conductas de miedo en el deporte. Puede encontrarse un estudio global de los procedimientos de orientación psicológica del aprendizaje para la regulación del miedo y su supersión en Morris (1977).

Teniendo presente que la acción deportiva llevará siempre con-

sigo determinada dosis de miedo, el objetivo de los esfuerzos pedagógicos no debe consistir en practicar en el deporte escolar una enseñanza deportiva exenta de temor. El profesor debería estar en condiciones de reconocer y dominar, preferentemente, los factores desencadenantes del miedo, de forma que éste no se apodere del alumno hasta el extremo de incapacitarle para enfrentarse con él y vencerlo. Debe reducirse la intensidad del miedo hasta un punto en que el alumno pueda superarlo, realizando para ello unas actividades dirigidas a la superación de sus factores desencadenantes. En el próximo apartado se tratarán con más detalle estos factores visibles que influyen en la acción y la regulan según los procesos emocionales.

La alegría, el disgusto y el miedo son sentimientos con los que se liberan fuertes tensiones. Estos sentimientos «activos» se oponen a otros más «pasivos», como la preocupación, la depresión, el abatimiento.

2.5 *Procesos emocionales en la acción deportiva*

El *dolor* como sentimiento, basado en un estímulo sensorial, es precisamente importante para el deporte porque la intensidad de la excitación emocional va estrechamente unida a la comprensión de las causas de aquel dolor. Durante las actividades deportivas se soportan con frecuencia como algo natural fuertes dolores, porque sus causas son conocidas y esta reacción emocional debe subordinarse al logro del objetivo. Sólo cuando son desconocidas las causas del dolor o éste sigue un curso inesperado o hace temer consecuencias amenazadoras cobra tanta importancia que incluso puede llegar a interrumpir bruscamente la actividad deportiva.

Debido a que en la acción deportiva se persiguen unos objetivos, aparecen esos sentimientos de autovaloración como son los de *triunfo,* de *fracaso,* de *orgullo* y de *vergüenza.* Los sentimientos de triunfo y fracaso se experimentan al comparar el rendimiento logrado con el propio nivel de aspiraciones. Los sentimientos de orgullo y de vergüenza nacen a consecuencia de la comparación entre el yo ideal previamente imaginado y el verdadero resultado de la acción. Si entre el yo ideal con las expectativas que el medio social abriga justificadamente respecto a él y los resultados reales existe una desviación muy fuerte, entonces surge y se desarrolla el

sentimiento de vergüenza, que será tanto más fuerte cuanto menos puedan justificarse las divergencias existentes.

Otro sentimiento, estrechamente unido a la autovaloración de la persona y que posee importancia en el deporte, es el sentimiento de la propia *seguridad*, que aparece de forma bastante clara en las situaciones en que el individuo tiene bien presente que está sometido a la atención de otras personas, creyendo hallarse en el centro mismo del interés y viviendo sus acciones como especialmente importantes para el medio social. Los sentimientos de propia seguridad, o de inseguridad, son, por ejemplo, muy importantes en la situación inmediatamente anterior a una carrera y durante la preparación psíquica del deportista para la competición. En casos extremos, la excitación emocional puede crecer tanto que el deportista se sentirá completamente perturbado, incapacitado para pensar y actuar de forma ordenada y clara, mostrando cierta tendencia hacia reacciones desacostumbradas. La vivencia de tales sentimientos de inseguridad refuerza aún más la confusión en forma de proceso de reacción.

Si se considera al deporte como campo de acción social, entonces es fácil comprender que son efectivos los sentimientos de *atracción* o *repudio sociales* referidos a otras personas. El deporte permite u obliga a cada cual a exponerse en un campo de acción social de una forma que no podría o necesitaría hacerlo en otros campos de la vida. Es precisamente el campo de tensiones sociales entre la cooperación y la competencia lo que hace aparecer al deportista de tal forma ante los espectadores, los compañeros de equipo, el entrenador, el profesor, etc., que puedan surgir sentimientos sociales positivos (por ejemplo, interés, simpatía, amistad, benevolencia) pero también negativos (por ejemplo, repulsa, desprecio, antipatía, odio, resentimiento).

Los *sentimientos estéticos*, por ejemplo, de admiración y de belleza, que conservan una posición de valoración respecto a una cosa o un acontecimiento, se despiertan tanto en el deportista en activo como en el espectador, de forma preferente en las modalidades de deporte artístico, en las que el interés se polariza en los méritos estéticos de la realización de los movimientos. Sin embargo, los resultados sobresalientes en otros deportes no estéticos provocan a menudo un sentimiento de admiración que puede llegar hasta la alegría extasiada.

Si consideramos las *disposiciones anímicas* como estados pasa-

jeros pero que impregnan emocionalmente todas las vivencias que pueden expresarse como agradables o desagradables, con un grado alto o bajo de tensión, entonces pueden encontrarse en el deporte las más variadas disposiciones anímicas según las respectivas situaciones: por ejemplo, una disposición anímica tensa al comienzo de la realización de una acción, otra satisfecha o insatisfecha durante esa realización y una disposición anímica elevada, alegre, o también desmoralizada, al finalizar la acción.

3. La función reguladora de la acción en los procesos emocionales en el deporte

En las explicaciones dadas hasta el momento se ha podido ver en algunos lugares con claridad que las emociones ejercen unos efectos sobre la acción, regulándola, dirigiéndola, modificándola, para verse, a su vez, influidas por ella. Los procesos emocionales pueden determinar positivamente la acción, pueden activarla y dirigirla de tal forma que contribuya de manera positiva al logro del objetivo. Pero las emociones también pueden molestar, impedir e incluso, si aparecen de forma masiva, interrumpir el curso ordenado de una acción dirigida a un objetivo. En estos casos, los procesos emocionales ya no se viven como simples e incluso a menudo deseados acompañantes, sino que el deportista los teme. Se ve obligado entonces a defenderse contra la aparición de tales emociones o a dominarse.

Queremos ocuparnos con más detalle de estas influencias ejercidas por los procesos emocionales y que inhiben el rendimiento.

«Entre esos estados emocionales desfavorables, que influyen de forma negativa en las acciones y aparecen con más frecuencia están: la falta de confianza en las propias fuerzas, la timidez, el miedo a la responsabilidad, el temor a mostrar un mal resultado, la desorientación ante las sorpresas, el miedo al contrincante y a lo grandes esfuerzos, el miedo a los obstáculos, el pánico ante los fracasos repentinos» (Tschernikowa, 1975, pág. 281-282).

En muchas investigaciones realizadas sobre el efecto de los procesos emocionales en la acción deportiva, se hace resaltar la importancia del sentimiento de la confianza en sí mismo. «Sin la confianza en sí mismo es imposible llegar a un final positivo, incluso si se trata de la más simple de las acciones dictadas por la volun-

tad, que suelen estar ligadas a la superación de una dificultad cualquiera. El sentimiento de confianza en sí mismo constituye uno de los componentes esenciales no sólo de la estabilidad emocional, sino también de una serie de complicadas características de la voluntad: la tenacidad, el valor, la constancia, etc.» (Tschernikowa, 1975, pág. 282).

El desarrollo de la confianza en sí mismo debe producirse mediante un proceso de aprendizaje cuya duración e intensidad dependerán del grado de aquélla. «La convicción objetiva del deportista en su propia fuerza se basa en un control previo, en el conocimiento y la valoración de las propias posibilidades, que van unidos al desarrollo de las aptitudes físicas, al dominio de las habilidades técnicas y a la táctica del deporte correspondiente. Dicha convicción está fundamentada en unos hechos objetivos que se comprueban y consolidan cuando el deportista se convence de sus propios rendimientos y posibilidades durante el entrenamiento» (Tschernikowa, 1975, pág. 283).

El sentimiento de confianza en sí mismo puede, sin embargo, hallarse desarrollado hasta tal punto que el deportista se olvide de todas las medidas de precaución e infravalore las dificultades inherentes a la realización del rendimiento o también sus propios puntos débiles. Ello no afecta únicamente al deportista aislado sino que, en determinadas circunstancias, puede ser importante para la totalidad del equipo, que se ve a sí mismo en el papel de favorito o se siente sumamente seguro de sí mismo ante una victoria que se halla al alcance de la mano, olvidándose de los riesgos que aún existen. De esta forma, el «agradable» sentimiento de la confianza en sí mismo y de la seguridad en el triunfo pueden troncarse con suma rapidez en pánico y terror «inesperado» si surgen unos acontecimientos desacostumbrados, para cuya superación no existen alternativas de acción. En este caso, el sentimiento de la propia valoración se basa en una conciencia extremadamente limitada de la realidad.

La confianza en sí mismo exhibida con excesiva petulancia por lo general enmascara la desconfianza en sí mismo y pretende aparentar delante del medio social un sentimiento que en realidad no existe.

Como ya se ha indicado, el sentimiento del miedo influye de múltiples maneras en la acción deportiva. Un deportista pusilánime puede tratar de evitar las situaciones desencadenantes del miedo, cosa que conseguirá en poquísimas ocasiones. Puede intentar

distraerse, con el fin de no verse obligado a pensar constantemente en el acontecimiento que le amenaza, reduciendo de esta forma el sentimiento del miedo. Puede intentar, asimismo, superar el miedo mediante la activación de energías u acciones especiales. Puede también esforzarse por descubrir las causas desencadenantes del miedo, con el fin de llegar a ejercer tal dominio mediante un proceso de lenta aproximación, para ir alcanzando grados cada vez más elevados de intensidad de sus factores desencadenantes y éstos pierdan su función de bloqueo de la acción.

De esta forma, el profesor puede permitir al alumno no realizar los ejercicios desencadenantes del miedo, puede alentarle para que «apriete los dientes» y realice el ejercicio con la máxima energía posible, podrá también, sin embargo, analizar conjuntamente con el alumno los factores que son la causa del miedo en el curso del movimiento y desarrollar un plan para que el alumno, aproximándose lentamente a la situación peligrosa (por ejemplo, ejercicios de inmersión desde el borde de la piscina, saltos sencillos sobre una superficie con muelles, ejercicios de inmersión desde el trampolín de 1 m, saltos sencillos desde ese mismo trampolín, saltos de cabeza desde el mismo lugar, etc.), para que aprenda a dominar su miedo y pueda ir anulándolo paso a paso.

De ahí precisamente surgen toda una serie de posibilidades educativas para el deporte escolar todavía poco aprovechadas, siempre y cuando no pretenda ignorarse o suprimirse, como se ha venido haciendo hasta ahora, la emoción del «miedo» durante la realización de acciones deportivas, sino que se la trate y reconozca como efectiva de cara a la acción. Si no se la considera únicamente como un trastorno molesto, sino que se analiza toda la compleja correlación recíproca existente entre la amenaza esperada — el miedo — el fracaso real — el refuerzo del miedo, y se intenta romper este proceso de referencia así creado; si se reconoce y trata pedagógicamente el «miedo en el deporte» como campo de aprendizaje para la superación de aquél en la vida del alumno y de la persona, de la superación de un trastorno enojoso, en la acción deportiva pueden adquirirse valosos conocimientos con un elevado efecto de transferencia. Pero está por demostrar si un alumno que ha aprendido a superar el miedo en el deporte está realmente en condiciones de enfrentarse con él en otros campos de la vida.

Los sentimientos positivos, como simpatía, amistad, y los negativos, como rechazo y enemistad, influyen de forma considerable en

la acción social y, por lo tanto, también en el deporte. Los enfrentamientos y luchas dentro de un equipo, entre deportistas y entrenador, entre profesor y alumnos, etc., se basan, frecuentemente, en los sentimientos de antipatía, envidia, celos e incluso del odio respecto a ciertas personas o un grupo de ellas. En un grupo social como, por ejemplo, un equipo o una clase escolar, existen formas múltiples, en general, de interacción social informal, que sirven para expresar los sentimientos sociales negativos o positivos, ejerciendo así determinada influencia sobre la acción social y provocando en el otro miembro de la interacción ciertos procesos emocionales.

La influencia de los procesos socioemocionales sobre los rendimientos de un equipo se pone de manifiesto no sólo en los casos de fracasos debidos a desacuerdos entre sus miembros, sino también en la comprobación de que son posibles unos rendimientos máximos a pesar de existir fuertes conflictos internos en el equipo, provocados por los sentimientos de enemistad y antipatía (Lenk, 1966, 1977). En el deporte de competición, pero también en el escolar, en la medida en que se lleven a cabo en determinados momentos pruebas especiales de rendimiento (por ejemplo, los campeonatos deportivos infantiles nacionales), desempeña un papel muy importante el influjo de los procesos emocionales sobre el estado inmediato anterior al comienzo de la competición. La inminencia de ésta crea múltiples tensiones emocionales (inseguridad, miedo, congoja, etc.), que pueden llegar a ser tan fuertes que exijan el empleo de medidas psicorreguladoras especiales, como el entrenamiento autógeno y diferentes técnicas de relajamiento, con el fin de graduar convenientemente la tensión psíquica excesivamente alta, con sus consecuencias negativas para conseguir la medida óptima para el rendimiento (Kemmler, 1973; Schmidt, 1971; Geron, 1975).

Con el fin de que el deportista asimile perfectamente las tensiones emocionales durante la competición y pueda conseguir también con cierta seguridad el objetivo previsto para su acción, es necesario que disponga de cierta medida de estabilidad emocional. Tschernikowa (1975), basándose en investigaciones empíricas, llega a las siguientes conclusiones: «La estabilidad emocional, como característica psicológica positiva, se expresa de forma que en determinados momentos de una lucha deportiva se logra una intensidad óptima, caracterizada como la estabilidad de determinadas especialidades cualitativas, y teniendo entonces una dirección constante para la solución de las tareas deportivas. La intensidad óptima no es una

magnitud permanente. Se modifica de acuerdo con la situación de las acciones deportivas y de acuerdo con sus objetivos. Este punto «óptimo de las emociones» tiene que ser, sin embargo, relativamente estable y seguir siendo, al mismo tiempo, dinámico, con lo que se caracteriza la *estabilidad emocional* en el deporte» (pág. 278-279).

La capacidad para saber controlar las propias acciones, incluso si surgen acontecimientos completamente inesperados, para reaccionar adecuadamente de forma objetiva y de acuerdo con cada situación y no perder toda capacidad de acción debido a unas emociones sobrecogedoras, es algo que debe aprenderse y que sólo se consigue tras un prolongado proceso de aprendizaje y después de muchas experiencias, y aun entonces a veces de forma imperfecta.

Resumiendo podemos afirmar que el deporte representa un campo de acción muy rico en procesos emocionales y en el que las emociones pueden alcanzar una intensidad extrema. Ello tiene validez, sobre todo, para los deportes de competición y de marcas, pero también para el deporte escolar y el practicado durante el tiempo libre. Una victoria «ardientemente deseada» o la consecución perfecta de un movimiento, durante mucho tiempo esperada, producen en el alumno unas emociones de alegría igualmente fuertes que las sentidas por el deportista profesional al ganar un campeonato. La forma específica de la personalidad para la vivencia y la comprensión de las emociones, la gran importancia del objetivo previsto para la acción, las situaciones de la acción y la valoración subjetiva del resultado de ésta son los factores que determinan la forma y la intensidad de los procesos emocionales provocados. Las emociones influyen en la acción, actúan a su vez sobre la preparación de la acción, la realización de la misma y la vivencia y la experiencia del resultado de ésta.

Los acontecimientos emocionales pueden contribuir a una acción deportiva, pero también pueden bloquearla. Estos bloqueos aparecen siempre que el deportista reaccione de forma afectivo-emocional ante sucesos imprevistos y no se halle en condiciones para dirigirlos convenientemente de forma objetiva y adecuada a la situación.

El dominio de las emociones y una determinada estabilidad emocional constituyen unas habilidades que el deportista está obligado a aprender.

El deporte escolar ofrece posibilidades para poder vivir ciertos

procesos emocionales y aprender a dominarlos. Así se convierte en un importante campo de aprendizaje, hasta ahora muy poco aprovechado, y que no es fácil poder crear en otras asignaturas escolares y campos de acción.

Precisamente el análisis cuidadoso y diferenciado de los procesos emocionales que surgen en la acción deportiva y que influyen en ella podría ser un campo de estudio valioso e interesante para la futura investigación psicológica. Los conocimientos que del mismo se obtuvieran tendrían gran valor para la práctica del deporte, especialmente en relación con la vivencia y la comprensión de los procesos emocionales en las más diversas condiciones de la acción deportiva.

4. Resumen

Durante la enseñanza y la educación, el desarrollo de los procesos emocionales va ganando en importancia, conjuntamente con el impulso de la capacidad cognitiva para el rendimiento. También en la ejecución de las acciones deportivas influyen los procesos emocionales concomitantes.

El concepto de «emoción» es una designación globalizada para:

— la pasión como estado extremo de una excitación, que con frecuencia impide un control racional del curso de las acciones,
— la excitación, como dimensión psicofísica,
— el sentimiento, como el aspecto comprensible fenomenológicamente de un estado de excitabilidad, y
— la disposición anímica, como un estado sentimental de larga duración.

Unas tensiones fuertemente emocionales, como pueden observarse en el deporte pero también en la escuela, pueden inducir a unas formas de comportamiento que no sirven para ningún enfrentamiento racional y objetivo del individuo con su medio, sino tan sólo para que el individuo realice la regulación necesaria para recobrar su estado de equilibrio interno.

Las emociones se expresan por medio de vivencias, de conductas y de modificaciones fisiológicas en el cuerpo. Como dimensiones efectivas de la acción y la experiencia cabe distinguir: la intensidad, la tensión, los matices de placer y descontento y la complejidad. Es difícil lograr una clasificación de los procesos emocionales debido a lo específico de su situación.

El miedo constituye una emoción que aparece frecuentemente en el deporte. Pueden distinguirse: el miedo ante el fracaso en un rendimiento, el miedo a las lesiones, el miedo al ridículo social, el miedo a las consecuencias del fracaso y el miedo a los movimientos inesperados y las vivencias dinámicas imprevistas. La meta pedagógica no puede ser la enseñanza deportiva liberada del miedo, sino más bien debe concedérsele al alumno la posibilidad de que aprenda a superarlo mediante el deporte.

Otros procesos emocionales estrechamente unidos a la acción deportiva pueden ser: el dolor, el sentimiento de triunfo o de fracaso, el orgullo y la vergüenza, la seguridad en sí mismo, la atracción y el repudio sociales, los sentimientos estéticos y las múltiples formas de las disposiciones anímicas.

Los procesos emocionales pueden acompañar, regular y apoyar la acción deportiva, pero también pueden estorbarla e incluso impedirla. Se presta gran atención al efecto de los procesos emocionales en la inhibición de los rendimientos, especialmente en el deporte de competición (la seguridad en sí mismo y la estabilidad emocional antes y durante la competición). En el deporte las emociones alcanzan en ocasiones una intensidad que no suele ser frecuente en otros aspectos de la vida.

La investigación científica de los procesos emocionales en el deporte y el correspondiente reconocimiento de su importancia en la enseñanza deportiva es algo que todavía se halla en sus comienzos.

5. Bibliografía para estudios ulteriores

Ewert, O., *Gefühle und Stimmungen*, en Thomae, H. (dir.) *Allgemeine Psychologie, II. Motivation (Handbuch der Psychologie,* tomo 2.º), Hogrefe, Gotinga ²1965, 229-271.

Reykowski, J., *Psychologie der Emotionen,* Auer, Donauwörth 1973.

6. Preguntas

1. ¿Cómo pueden reconocerse los procesos emocionales?
2. ¿Según qué puntos de vista pueden clasificarse las emociones?
3. ¿Por qué se tienen tan poco en cuenta los procesos emocionales en el análisis de la acción humana?

4. ¿De qué forma influyen las emociones en la acción y viceversa?
5. ¿Por qué motivos es precisamente el deporte un campo de acción con un elevado grado de emocionalidad?
6. ¿Cómo pueden describirse las emociones más importantes para el deporte por medio del análisis de las acciones deportivas?
7. ¿Qué efectos produce en la acción deportiva el estado emocional del miedo?
8. ¿Cómo puede aprender el deportista a dominar sus emociones?
9. ¿Por qué se le podría asignar una importancia especial al deporte escolar como campo para el aprendizaje emocional?
10. ¿Qué consecuencias puede traer el aprendizaje de la vivencia y del dominio de los procesos emocionales en relación con la acción deportiva en la escuela para el desarrollo de la personalidad del alumno?
11. ¿Cómo debería configurarse el deporte escolar para que pudieran impulsarse los procesos de aprendizaje emocional?

Capítulo XI

FUNDAMENTOS Y REPERCUSIONES PSICOLÓGICOS DE LA VALORACIÓN DE LOS RENDIMIENTOS EN EL DEPORTE

La valoración de los rendimientos deportivos sobre la base de escalas de medidas desempeña en gran papel en los más variados campos del deporte. Un deportista que se presenta a una competición desearía salir *vencedor* o, por lo menos, ocupar un *buen lugar* en comparación con sus competidores. Pero ambas cosas sólo son posibles si los rendimientos de todos los participantes en la competición se valoran por el mismo rasero, de forma que pueda establecerse una clasificación de acuerdo con los rendimientos. Independientemente de la situación en la competición, incluso durante el prolongado período de entrenamiento, al deportista le interesa también y cuenta con que se valoren sus rendimientos. Desea conocer qué mejoras ha conseguido durante el entrenamiento, si la evolución de su rendimiento guarda proporción con relación al esfuerzo realizado durante el entrenamiento, si se halla «dentro de la norma» comparado con otros deportistas idénticamente entrenados, y en qué aspectos dejan que desear sus rendimientos. De esta forma, el análisis del rendimiento se convierte en una parte importante del proceso de entrenamiento, con repercusiones en los adelantos en el aprendizaje, la situación motivadora, la disposición para el esfuerzo, la satisfacción y la confianza en sí mismo del atleta. Respecto a las consecuencias psíquicas que tiene el análisis del rendimiento en el caso de los deportistas de competición, más adelante se hablará con más detalle.

Si pensamos ahora en el deporte escolar, observamos que la historia de la pedagogía deportiva demuestra que el análisis de los rendimientos en la asignatura de educación física, que por regla general toma la forma de calificaciones escolares, siempre ha sido

muy discutido y lo seguirá siendo. Ello no significa que se discuta la conveniencia de realizar una valoración objetiva del rendimiento deportivo de cada alumno, sino más bien que se pone sobre el tapete el problema de las calificaciones escolares en general y sus consecuencias en relación con los objetivos pedagógicos perseguidos.

Toda calificación escolar desempeña dos funciones esenciales: para los escolares, los padres y el profesor cumple con una función informativa, al indicar el rendimiento del escolar, y posee también una función selectiva, ya que con su ayuda se determina quién se halla capacitado para pasar a la clase siguiente o para ingresar en una escuela superior.

En las calificaciones deportivas se incluyen, junto con la valoración del rendimiento deportivo del alumno, un juicio sobre su predisposición individual para el mismo, así como su voluntad de conseguirlo. Fácilmente podrá comprobarse que mediante esta función pedagógica es sumamente difícil, por no decir imposible, conseguir la suficiente objetividad en la valoración del rendimiento deportivo así como la posibilidad de comparar las calificaciones. Al lado de la medición de la capacidad para el rendimiento deportivo-motor mediante unas unidades de medida uniformes, es sumamente difícil encontrar medidas objetivas para valorar las condiciones previas del rendimiento individual, tanto psíquicas como físicas, y es casi completamente imposible poder formar un juicio objetivo sobre la voluntad de un alumno de conseguir un rendimiento. Por dicho motivo, Manthey (1976), en su análisis de la problemática inherente a la valoración en la enseñanza deportiva, llega a la conclusión de que: «El problema de la evaluación del rendimiento y de las calificaciones escolares en el deporte escolar es algo muy discutido porque no existe acuerdo acerca de la importancia respectiva de cada uno de los tres factores en juego (aptitud para el rendimiento deportivo, voluntad de conseguirlo y condiciones previas individuales para el mismo). Depende de la decisión individual del profesor hasta qué punto tenga en consideración esos factores, qué importancia concede a cada uno de ellos para emitir las calificaciones más adecuadas, o cuál es la combinación de ellos que considera correcta para el cálculo de esas notas. El procedimiento de calificación, que depende de la opinión subjetiva del profesor — es decir, de su jerarquización de los objetivos de la enseñanza —, hace que aquélla posea un importante elemento subjetivo y que sus resultados no puedan compararse entre sí» (pág. 37).

Basándose en esta problemática, es constante la exigencia de suprimir la calificación deportiva, sustituyéndola por un dictamen escrito o bien transformarla en una calificación pura del rendimiento de acuerdo con unas tablas previas válidas para todos. En este aspecto, Manthey sigue opinando: «Parece imposible la supresión de la calificación deportiva en la escuela mientras el "ejercicio físico" (la educación deportiva) esté considerado sobre todo como una asignatura escolar que se rige por las mismas normas que las demás, debiéndose expresar los rendimientos obtenidos en ella mediante esas calificaciones escolares» (pág. 37).

No entramos aquí en más detalles sobre los pros y los contras de la calificación escolar para la asignatura de deporte y las cuestiones que de todo ello se derivan, por cuanto esencialmente se trata de tema de pedagogía deportiva. Más bien pasamos a ocuparnos de los problemas psicológicos del proceso de valoración de los rendimientos deportivos y de las consecuencias que esa valoración puede tener para las personas que participan de manera activa en el deporte o están interesadas en él.

En la cuestión de los problemas psicológicos de la valoración de los rendimientos deportivos resultan de escaso interés los resultados referidos a las magnitudes físicas susceptibles de medición o a los puntos unívocos registrables (por ejemplo, los goles conseguidos). Los problemas de valoración de los rendimientos son, en estos casos, más bien de naturaleza técnica de medición y se refieren, en todo caso, a simples errores de observación. Los resultados de la observación humana desempeñan aquí un papel completamente secundario, por no decir ninguno.

En todas las variedades de deporte en las que no se puedan medir los rendimientos correspondientes sino que deban ser valorados personalmente (especialmente en los deportes artísticos), esos problemas psicológicos cobran una importancia muy considerable.

1. La valoración del rendimiento en el deporte como proceso psicológico

La valoración de objetos, personas y acontecimientos de nuestro entorno cotidiano se ha convertido en una cosa tan natural que ya no somos realmente conscientes de los resultados de las valoraciones que conseguimos, en forma de juicios absolutos y relativos.

Valoramos directamente o por comparación con otros objetos, acontecimientos y personas en sentido absoluto como bello, rico en vivencias, simpático, etc., o bien valoramos de forma relativa con relación a otros objetos como mejor, más pesado, más agresivo, etc., o según una medida determinada como menos bello, sumamente rico en vivencias, completamente antipático, etc. Estas valoraciones pueden concordar con las establecidas por otras personas, pero también discrepar de ellas, registrándose en este último caso, como lo han demostrado los experimentos psicosociales realizados con grupos, la tendencia a acercar los juicios extremos a un punto intermedio (Hofstätter, 1971). Esta tendencia hacia la formación de un juicio medio aparece sobre todo con cierta frecuencia si los miembros de un grupo tienen que resolver una tarea común y existe una elevada presión en el grupo.

Los errores de valoración que nos suceden de forma múltiple en nuestra vida cotidiana los podemos corregir si los reconocemos y los conocemos como tales. Podemos modificar nuestros puntos de vista y nuestras formas de comportamiento. Por el contrario, los errores que se cometen durante la valoración de los rendimientos de una competición no pueden corregirse debido al carácter decisivo que poseen los resultados de un combate, un tanteo o la decisión de un árbitro. Las valoraciones hechas deciden el triunfo, la derrota y la clasificación incluso si descansan en una observación equivocada del rendimiento, en criterios de valoración insuficientemente diferenciados, en la puntuación equivocada de los resultados de unos movimientos según los baremos de valoración existentes o en una infravaloración o supervaloración conscientes del rendimiento.

Con ello se han citado las condiciones esenciales del proceso de valoración de los rendimientos deportivos, de las que nos ocuparemos ahora con más atención teniendo en cuenta los procesos psicológicos que con más fuerza inciden en el proceso de valoración.

1.1 *La acción de la valoración*

Toda valoración de los rendimientos deportivos es una actividad consciente y dirigida hacia un objetivo y, por consiguiente, a una acción. Por lo tanto, el proceso de valoración puede analizarse desde el punto de vista psicológico de la acción (v. también cap. II).

El objetivo de la valoración de los rendimientos deportivos mediante jueces o árbitros consiste en enjuiciarlos de la forma más objetiva posible con una cifra de valor. Para ello es necesario que la persona que valora *observe* el movimiento ejecutado por el deportista, lo *compare* luego con las *representaciones* cognitivas de unos movimientos muy buenos, buenos, medianos, malos, muy malos, etc. y procure entonces *identificar* las representaciones del valor cualitativo así obtenidas con una cifra cuantitativa en una escala de valores. Observar, comparar e identificar son los cometidos sensoriales y cognitivos esenciales que debe realizar la persona que valora para conseguir el objetivo de su acción. A continuación nos ocuparemos con más detalle con las dificultades inherentes a los resultados de estas valoraciones.

1.2 *Objetividad de la valoración*

En todo tipo de deporte sujeto a una valoración de los rendimientos se han desarrollado con el transcurso del tiempo determinados procedimientos estimativos, que se han modificado muchas veces, siempre con la finalidad de minimizar las posibilidades de error y de incrementar la objetividad de la valoración. Pero aquí no existe objetividad en sentido absoluto, sino sólo en relación con los juicios de otros valoradores. No es una persona sola la que valora un rendimiento deportivo, sino un grupo de jueces, de cuyas valoraciones individuales deberá salir un valor total (mediante una suma, medias aritméticas, reducción de las valoraciones extremas a un promedio, etc.) de acuerdo con un determinado procedimiento de cálculo. La medida para la objetividad de la valoración individual puede residir en el grado de concordancia que exista con las valoraciones de los otros jueces, teniendo presente, a ser posible, que todos los jueces de una competición o combate pueden sufrir los mismos errores de juicio, lo que significa que «... este error en sentido absoluto, al no ser identificable como falta, se incorpora como parte de la verdad relativa al juicio de todos» (Haase, 1972).

No detallamos aquí los múltiples métodos seguidos para el cálculo de la valoración final de un rendimiento sobre la base de la hecha individualmente por cada uno de los jueces. En su lugar nos concentramos en la observación de los procesos psicológicos activos que concurren en el proceso de valoración, tal y como éste se desarrolla en la persona individual que valora.

1.3 *Análisis psicológico de la acción en el proceso de valoración*

La acción de valorar no empieza con la observación del rendimiento deportivo de un movimiento, sino con la disposición del juez para proceder a realizar X valoraciones durante la competición. En este instante preciso empiezan en él los primeros *esfuerzos orientativos*. Se informará sobre la clase de competición, los participantes, los otros jueces, y sobre las condiciones en que se va a desarrollar, etc. Basándose en estas informaciones y su propia experiencia de otras competiciones similares, con otros participantes, en condiciones comparables, y de anteriores acciones valoradoras, se incorporará al proceso de la valoración con determinadas *expectativas*. «El observador (valorador) se adapta al contenido que espera de la observación. Prevé el acontecimiento que debe observarse con el fin de sensibilizar los "sistemas" cognitivos y sensoriales que captan y elaboran las informaciones recibidas con vistas a los hechos que se esperan. Durante esta programación previa del sistema de observación se evocan todas las experiencias acumuladas hasta la fecha sobre el tema, lo cual puede conducir valoraciones erróneas y a distorsiones de la observación, si las experiencias acumuladas no cinciden o no son aplicables al suceso observado. Por otra parte, la captación y comprensión del curso de un movimiento no sería posible sin la elaboración de una postura expectante guiada por la experiencia» (Thomas, 1976*c*, pág. 192).

Debido a ello, el juez de una competición en la que tomen parte deportistas que según los expertos estén bien capacitados para obtener grandes rendimientos tendrá expectativas muy diferentes de las que tendría si no tomaran parte atletas favoritos. Él supone en el favorito, en comparación con los restantes participantes en la competición, unos rendimientos especiales y por ello mismo adoptará una postura especial para sus valoraciones. A los deportistas que tengan un historial menos brillante, pero que consigan unos resultados excelentes en una competición, les será mucho más difícil que los jueces les asignen una valoración apropiada, precisamente debido a tales procesos de anticipación.

Constituyen motivo de disgusto constante las valoraciones injustas que se hacen por prejuicios nacionales en casi todas las competiciones internacionales. Si bien es cierto que en estos casos se trata de algo con lo que hay que contar, ya que determinados jue-

ces emiten conscientemente juicios incorrectos, en muchos casos también puede juzgarse mal un rendimiento debido a que el árbitro sobrevalore inconscientemente los rendimientos de los deportistas de su propio país respecto a los obtenidos por los participantes de otras nacionalidades.

Durante la *observación* del rendimiento deportivo, que antecede a su valoración, la persona que valora se halla sometida a unas cargas especiales. El rendimiento de un movimiento que debe valorarse constituye un acontecimiento único y, generalmente, de rápida realización, que el observador debe considerar como un todo, al mismo tiempo que está obligado a captar detalles importantes para su enjuiciamiento. No puede hacer que se repita el movimiento y, aunque no haya captado con la suficiente exactitud fases o detalles determinados del mismo, sigue estando obligado a hacer una valoración. La exactitud y el detalle con que se debe valorar un rendimiento depende de los criterios de valoración existentes y que suelen ser diferentes de un deporte a otro. Si un juez debe reconocer, por ejemplo, los errores aislados en un movimiento o en una conducta, o captar el grado de perfección alcanzado en determinado detalle de un movimiento, dentro de un marco global, su capacidad observadora estará sometida a un esfuerzo mucho mayor que cuando la valoración de un rendimiento se circunscribe a una impresión total más o menos global, como, por ejemplo, la belleza, la elegancia, la plenitud de fuerzas, la expresión ingrávida, etc.

Teniendo en cuenta las elevadas exigencias que pesan sobre el esfuerzo observador de la persona que valora, todos los jueces o árbitos que disfrutan de una amplia y prolongada experiencia como deportistas, entrenadores o jueces y árbitros en el correspondiente deporte están en mucho mejores condiciones para llegar a una valoración objetiva de un rendimiento que si faltan tales condiciones previas. Sin embargo, los resultados de algunas investigaciones demuestran que los denominados jueces profanos, que no poseen la menor experiencia en la valoración deportiva y ni siquiera conocen la clase de deporte que deben juzgar, llegan a concordar en los resultados de su valoración con los jueces o árbitros (Thomas, 1976*c*). El resultado de esta investigación, relativa al deporte del salto de trampolín permite suponer que, si bien los jueces logran captar el salto realizado de forma mucho más diferenciada visualmente que los profanos, los criterios y baremos de valoración de

que disponen son tan toscos y poco diferenciados que los superiores esfuerzos de observación hechos por los jueces apenas influyen en el proceso global de valoración.

Además de la captación a ser posible exacta y diferenciada del movimiento, se exige de la persona que valora un *proceso cognitivo de comparación,* en el que confronte el acontecimiento observado con los criterios establecidos en las normas de valoración. En estas últimas se indica a qué partes del acontecimiento del movimiento se debe prestar mayor atención (en el salto de trampolín, por ejemplo, al momento del salto, el giro, la inmersión) y cuáles son las realizaciones que deben considerarse como óptimas. Los criterios de valoración establecidos para cada clase de deporte deben representar unas normas a las que debe atenerse obligatoriamente la persona que valora. De esta forma se intenta evitar que cada juez se concentre de forma especial en un aspecto concreto del movimiento que se realiza, según su propia opinión, y que emita su juicio de acuerdo con los criterios que a él le parezcan oportunos. Todos los jueces están obligados a valorar el rendimiento de cualquier movimiento según unas normas uniformes. De ahí deriva la premisa de que la persona que valora debe conocer los criterios de valoración y, además, poseer una idea exacta de cómo debe realizarse un movimiento de acuerdo con las normas, con el fin de poder comparar con ella el movimiento que haya realizado el deportista.

Durante este proceso de comparación se le pueden escapar al juez una gran cantidad de errores, lo que dependerá de si los criterios de valoración existentes son demasiado generales y formulados de forma poco inequívoca, de si se concede diferente importancia a los distintos criterios, de si sus ideas sobre el rendimiento de un movimiento en relación a una norma establecida coinciden con las de sus compañeros de valoración y de si, en contra de las normas, adopta criterios de valor diferentes para distintas competiciones y participantes.

Si el proceso de comparación entre el movimiento adecuado a la idea que del mismo tiene la persona que valora y a la norma y el movimiento realizado por el deportista ya ha finalizado, la persona valoradora deberá *identificar* el resultado con el correspondiente valor expresado en puntos y registrado en una escala. El juez no tiene como función expresar el resultado de sus observaciones y valoraciones en forma de análisis crítico y de descripción

de los rendimientos conseguidos (como se exige, por ejemplo, de los críticos literarios y cinematográficos), sino que su juicio debe emitirlo de forma cuantitativa. Para conseguirlo dispone de una tabla de medidas en la que se le indica cuántos puntos corresponden a cada rendimiento. La utilización de ese sistema de medición ofrece, sin embargo, notables dificultades en cuanto a la puntuación de un rendimiento concreto, ya que no existen normas exactas y vinculantes para la identificación pertinente. Por dicho motivo, los jueces se ponen antes de acuerdo para saber cómo puntuar un rendimiento defectuoso que para estimar uno sobresaliente. Otra fuente de dificultades nace de que toda escala de valores debe permanecer abierta hacia arriba en previsión de progresos en ese deporte, es decir, que incluso para rendimientos sobresalientes no se puede otorgar la puntuación máxima, por cuanto siempre existe la posibilidad de que haya otro que lo supere y haya que concederle la misma valoración.

Estos problemas que surgen durante el proceso cognitivo de identificación guardan estrecha relación con las cuestiones que se estudian dentro del sistema de referencias en psicología (Helson, 1959; Witte, 1971).

En las tres fases anteriormente descritas del proceso de valoración, la observación, la comparación y la identificación, la persona encargada de la valoración puede incurrir en otros errores, que han sido suficiente y exactamente investigados por la psicología social y la de la percepción, y cuya importancia fue descrita por Haase (1972) durante el enjuiciamiento de los rendimientos gimnásticos. Así se infravalora o sobrevalora la actuación de los gimnastas si los jueces están sometidos al denominado efecto de halo. Con este concepto se designa la tendencia hacia la percepción estereotipada cuando la imagen global de una persona no ofrece demasiadas características o propiedades típicas. Un juez que haya obtenido una impresión positiva del rendimiento deportivo de un gimnasta en un aparato o según valoraciones anteriores, corre siempre el peligro de valorar sus rendimientos de forma superior a lo que realmente son. Si se consigue un rendimiento que no puede clasificarse de forma inequívoca o el juez se siente inseguro a la hora de enjuiciarlo, entonces suelen otorgarse mejores puntuaciones de las que realmente corresponderían. En este caso se habla de errores clementes. También puede suceder que un juez difiera mucho en sus valoraciones de las hechas por sus colegas, especialmente en

los ejercicios realizados en los aparatos, lo cual puede deberse a errores de contraste. Algunos jueces poseen una representación específica de los rendimientos que pueden obtenerse en un aparato concreto si los valoran con una puntuación determinada. Pero entre los jueces también pueden existir representaciones diferentes y en vez de transigir se aferran a ellas.

Hasta ahora no se han hecho investigaciones más exactas sobre estos y otros elementos de los errores que influyen en la valoración del rendimiento deportivo. En su *Überblick über die Untersuchungen zur Bewertung turnerischer Leistungen,* Landers (1972), después de haber efectuado una investigación crítica de los diferentes métodos empleados para la valoración, llega a la conclusión de que pueden reducirse claramente las diferencias de valoración interindividual que se producen entre distintos jueces si cada uno de ellos sólo enjuicia una parte del acontecimiento deportivo y no su totalidad.

Podría suponerse que la acción valoradora termina en el instante en que la persona encargada de ella emite un juicio cuantitativo sobre el rendimiento deportivo. En realidad, esa persona ha logrado el objetivo de su acción, pero con ello no se ha cerrado aún todo el proceso psíquico que va estrechamente unido a la acción de la valoración.

1.4 Las repercusiones del resultado de la valoración

«Cuando, después de cada movimiento, el juez recibe información sobre la valoración hecha por sus colegas, entra en acción la ley de la convergencia de los juicios de los miembros de un grupo, tan conocida en psicología social, con su correspondiente repercusión en las valoraciones futuras. Si su juicio se desvía con frecuencia del valor medio del grupo, procurará adaptarse al parecer de la mayoría, modificando su propio sistema de referencias. Dado que la tarea de enjuiciar unos rendimientos deportivos complejos con ayuda de un sistema de valores relativamente sencillo lleva consigo, incluso para personas experimentadas, un importante factor de inseguridad, y precisamente porque su juicio posee gran importancia para muchas personas al mismo tiempo, toda retroinformación sobre el rendimiento de su juicio — incluso el procedente de los espectadores — influye en las valoraciones siguientes. Al

juez se le ha asignado un papel de árbitro neutral, independiente e insobornable, pero al ser también miembro del sistema social en que está englobada la competición, compuesto por deportistas, entrenadores, miembros de asociaciones deportivas, espectadores y medios informativos (incluida la "opinión pública" deportiva), no puede sustraerse a la presión que este sistema ejerce sobre él. El juez debe justificar plenamente el papel que desempeña y la confianza que en él se ha depositado. Si según la opinión de los espectadores emite con frecuencia veredictos equivocados, y si los entrenadores y los deportistas no están a menudo de acuerdo con sus valoraciones, no podrá ejercer su función durante mucho tiempo. También el juez está sujeto a la opinión de aquellos a quienes debe valorar» (Thomas, 1976*c*, pág. 205-206). Pero con ello se cierra el círculo: las experiencias obtenidas con determinadas valoraciones, incluidas la reacción de los afectados y del medio social, constituyen al mismo tiempo parte de los rendimientos orientativos necesarios para una nueva acción de valoración.

1.5 *La función de la valoración de rendimientos durante el proceso del aprendizaje deportivo*

El enjuiciamiento de los rendimientos deportivos no sólo desempeña un gran papel durante las competiciones deportivas, sino sobre todo durante el entrenamiento y todas las formas del aprendizaje y de la práctica deportivomotriz. Un deportista sólo conseguirá mejorar sus rendimientos si está en condiciones de saber valorarlos él mismo, o si se le da la posibilidad de determinar la situación de sus rendimientos a través del entrenador o de otros medios. Los procesos psíquicos, las posibilidades de error y las dificultades de la valoración de una competición son también importantes, en principio, para las múltiples formas de enjuiciamiento de los rendimientos durante el proceso del aprendizaje y de la práctica deportivos. Sin embargo, una diferencia esencial radica en el hecho de que durante los procesos de aprendizaje deportivo no es tan importante expresar en forma de puntuación el nivel de un rendimiento, sino que lo es mucho más el describírselo al deportista con la máxima exactitud posible o mostrárselo con la ayuda de unas imágenes de *video*, y poder explicarle los existentes fallos que todavía se observan en él. En este caso, el educador debe poseer

una capacidad de observación muy aguda y diferenciada, por cuanto deberá poder explicar con toda claridad el rendimiento conseguido y sus propios criterios de valoración respecto del mismo, así como las diferencias aún existentes entre aquél y éstos. De acuerdo con ello, la valoración de un rendimiento dentro del marco de los procesos del aprendizaje deportivo no es tanto una función selectiva, o indicadora de una posición, como una función informadora. La persona que aprende sólo podrá aprovechar debidamente los resultados de la acción valoradora para sus propias mejoras en el aprendizaje si dispone de un sistema de valoración semejante al del educador, con similares criterios y escalas de medidas y si entre ambos es posible la comprensión y la comunicación sobre los déficits aún existentes en los rendimientos. Durante este proceso del traslado de los resultados de la valoración a instrucciones concretas para el aprendizaje de movimientos, surgen considerables dificultades si el entrenador está obligado a impartir sus enseñanzas al mismo tiempo a todo un grupo de deportistas y sólo dispone de un tiempo limitado, como sucede, por ejemplo, durante la formación de profesores deportivos en las universidades (véase Thomas, 1977*b*).

Si bien es cierto que hoy en día, y por regla general, se ha reconocido la gran importancia que tiene la valoración exacta y sistemática de los rendimientos con fines de retroinformación *(feedback)* al deportista para que pueda mejorar los procesos sensumotores del aprendizaje, la realidad no es otra de que este método todavía se emplea muy pocas veces. Tanto el alumno como el deportista siguen dependiendo de unos parámetros de valoración indirecta, como las manifestaciones espontáneas del entrenador, del profesor o de los compañeros de equipo, la duración de la participación en el juego del equipo, las puntuaciones logradas, etc., si pretenden averiguar algo sobre su capacidad para alcanzar un rendimiento deportivo. En muchos deportes faltan también métodos y criterios para la valoración que puedan desempeñar esta función de retroinformación al deportista durante el entrenamiento y el proceso del aprendizaje.

Si bien se ha avanzado ostensiblemente en cuanto a los procesos psíquicos de observación y valoración de los rendimientos complejos en el comportamiento humano en los terrenos de la psicología general, social y de la personalidad, en la psicología del deporte, por el contrario, se ha prestado relativamente muy poca atención

a las cuestiones de la objetividad de las valoraciones del rendimiento y de la mejora de las acciones para dicha valoración en los diferentes sectores de la actividad deportiva. En este terreno podrían realizarse interesantes y fecundos trabajos de investigación.

2. Las repercusiones psicológicas de la valoración de rendimientos en el deporte

La valoración de los rendimientos deportivos no sólo trae consigo problemas para la persona que valora, juez, árbitro, entrenador o profesor de deportes, sino también para el deportista cuya actuación se valora, para el que está en entrenamiento o para el alumno. Al existir unanimidad general en el sentido de que toda valoración debe ser, dentro de lo posible, completamente objetiva, es decir, estar libre de influencias subjetivas, el deportista enjuiciará el veredicto formulado sobre su rendimiento de acuerdo con su propia consideración de si ha sido objetivo o subjetivo. En el último caso se sentirá juzgado injustamente y no reconocerá plenamente la valoración hecha.

Los efectos que la valoración emitida tenga en el deportista dependerán esencialmente de la postura que adopte éste respecto a los criterios de valoración, al proceso mismo de ésta, a las personas encargadas de aplicarlos, a la totalidad de la situación valoradora y a sus propias ideas sobre su capacidad general para conseguir un rendimiento y el rendimiento obtenido en aquel mismo instante. Es posible, por tanto, que un deportista de competición no acepte personalmente, debido a sus conocimientos de los hábitos valoradores de algunos jueces o de la totalidad del sistema empleado para las valoraciones, los valores asignados a su rendimiento y mantenga la opinión de que en esas condiciones, se le ha infravalorado. Incluso en el caso de que el deportista acepte el procedimiento de valoración, su disposición para identificarse con el resultado asignado a su rendimiento dependerá del concepto que tenga de la persona encargada de valorar en cuanto a su objetividad y conocimientos técnicos.

En el propio deportista surge de manera espontánea, inmediatamente después de finalizar un movimiento y con frecuencia durante su misma ejecución, la sensación de haber acertado o de haber fracasado. Ello significa que antes de saber nada sobre el ren-

dimiento conseguido, él mismo, basándose en experiencias anteriores, en las observaciones y los sentimientos cinestésicos durante la realización de los movimientos, ya tendrá una idea más o menos clara de la calidad de su propio rendimiento. El resultado comprobado por los jueces, árbitros, entrenadores o el profesor podrá confirmar las expectativas del deportista sobre su rendimiento, o bien desviarse hacia arriba o hacia abajo. Si el resultado supera las expectativas del deportista o las confirma, el deportista se sentirá reforzado en su capacidad para el rendimiento. La infravaloración subjetiva y frecuente de su capacidad de rendimiento le inducirá, probablemente, a modificar su baremo de valoración. Si éste permanece, sin embargo, por debajo de las expectativas del deportista, ello tendrá unas consecuencias inusitadas, por cuanto querrá justificar la clara diferencia existente entre su estimación subjetiva del rendimiento y la valoración «objetiva» del mismo, querrá también explicarla y justificarla. Aquí actuarán de forma efectiva las tendencias de la atribución, ampliamente estudiadas en la investigación psicológica de la motivación, y según las cuales se atribuyen a causasa determinadas los propios triunfos y fracasos en los rendimientos deportivos (véase Schmalt y Meyer, 1976).

Las causas que escoja el deportista para justificar las discrepancias entre la valoración propia y ajena de los rendimientos, por ejemplo, «he sido infravalorado», «me he supervalorado», «no me siento capaz de estimar correctamente mi rendimiento verdadero», etc., dependerá de sus estructuras individuales de motivación y personalidad, de sus experiencias y de sus puntos de vista y, muy en particular, las condiciones de la situación en la que se producen el rendimiento y su valoración.

La práctica deportiva así como las investigaciones psicológicas sobre la motivación, especialmente en cuanto a la actitud y el comportamiento atributivos de las personas motivadas por el triunfo o por el fracaso en situaciones de exigirse rendimiento, han demostrado la importancia que posee la capacidad para enjuiciar de forma realista los rendimientos en la motivación para conseguirlos, para el sentimiento de autovaloración y la seguridad en sí mismo y todo el comportamiento para el aprendizaje del deportista (Heckhausen, 1963 y 1974).

Por lo tanto, el entrenamiento deportivo no debe apuntar tan sólo a la consecución de un rendimiento determinado, sino que en él debe reconocerse la capacidad para el enjuiciamiento realista

del propio rendimiento y considerarlo como un objetivo importante del aprendizaje. El deportista se halla con frecuencia en condiciones de asumir el papel de persona valoradora del rendimiento de otros deportistas. De esta forma puede acumular experiencias sobre los problemas y las dificultades de la acción valoradora, que podrá utilizar luego durante el proceso de la autovaloración y en su comportamiento y estimación ante la valoración ajena de sus rendimientos.

3. La importancia de la valoración de los rendimientos en el deporte escolar

Si hasta el momento sólo se ha hablado, de forma muy general, de los rendimientos deportivos, del deportista y de las valoraciones de los rendimientos, ha podido surgir la impresión de que los procesos psíquicos descritos sólo revestían importancia para el deporte de competición, y, en el presente caso, de forma especial para las situaciones competitivas, dejándose de lado el deporte en el tiempo libre, el deporte de masas y el deporte escolar. En principio, los procesos de valoración de los rendimientos tienen validez en todas las formas de la acción deportiva, pero obtienen una importancia diferente según sea la clase del campo de acción y de los objetivos perseguidos. Es cierto que nunca podrán excluirse completamente las valoraciones de los rendimientos en las actividades deportivas, pero en el deporte practicado en el tiempo libre o en el de carácter escolar, en los que no posee tanta importancia el rendimiento, su papel será mucho menor que en el deporte orientado a la obtención de determinados resultados.

Pero, en todo caso, tanto el deportista como el alumno están interesados en dominar determinadas formas de movimiento y habilidades motrices para poder moverse sin peligro alguno en un medio concreto, en su enfrentamiento con un aparato deportivo, en su lucha con un contrincante, teniendo siempre en consideración unas determinadas leyes físicas y económicas del movimiento, con el fin de que todo ello les proporcione distracción y goce. La ejecución torpe de un movimiento que todavía no se domine y en la que se dependa más de las casualidades que de las acciones ya adquiridas proporcionará menos satisfacción y placer que si ya se ha logrado una cierta perfección en su realización. En este esfuerzo

por mejorar la ejecución de un movimiento, tanto el que practica deporte en su tiempo libre como el alumno, aunque no estén aún suficientemente orientados hacia el rendimiento, no podrán ni querrán prescindir de la valoración propia o ajena sobre el resultado de un movimiento. Desde este punto de vista, los fundamentos psíquicos ya mencionados y sus repercuciones de la valoración de los rendimientos desempeñan un papel nada despreciable en el deporte escolar.

Como ya se ha indicado al principio, la escuela también pretende desempeñar su tarea educativa con la asignatura de educación física. En ésta no sólo se trata de obtener la máxima capacidad de rendimiento corporal en los alumnos y de mejorar sus habilidades motrices en determinados deportes, sino más bien de reconocer la importancia que tienen el deporte y la educación física como valores sociales y creadores de la personalidad, así como de conseguir una mejora de la capacidad física de rendimiento. Dejando por un momento de lado el hecho de que el deporte, a la luz de los conocimientos científicos disponibles hasta ahora, no ejerce una influencia tan destacada en el desarrollo de la personalidad del alumno, surgen unas dificultades especiales a la hora de valorar los rendimientos deportivos en la escuela si se pretende tener en cuenta la reacción del comportamiento individual. Si ya es de por sí difícil valorar con cierta objetividad los rendimientos de los movimientos deportivos, el enjuiciamiento objetivo específico de los rendimientos cognitivos y de las formas de comportamiento social de la personalidad ocasiona problemas mucho mayores. Lo dicho tiene validez, sobre todo, para las asignaturas escolares no deportivas, por cuyo motivo la correcta calificación de los rendimientos escolares se ha convertido en un problema permanente de la pedagogía y de los pedagogos.

La utilización creciente durante los últimos años de procedimientos a base de tests, especialmente para los rendimientos escolares, tampoco ha reportado los éxitos que se esperaban en materia de objetivación a la hora de valorar los rendimientos. El «resultado objetivo de un test» puede conducir, en algunos casos a una valoración injusta si no se tienen en cuenta las condiciones previas individuales, las circunstancias y los medios del aprendizaje o varían fuertemente en el grupo de alumnos escogidos para realizar el test. Además, después de todas las experiencias recogidas por los profesores, el resultado de un test sólo será aceptado si confirma

una expectativa ya existente previamente o indica que sus alumnos han realizado buenos adelantos en el aprendizaje. Existe, por lo tanto, el peligro de que la unidad de medida escogida para el reconocimiento o para el rechazo del resultado de un test descanse en la experiencia y en la postura subjetiva del profesor (véase Ingenkamp, 1969, 1971 y 1973; Zielinski, 1974).

Los efectos psicológicos de la valoración de los rendimientos en el deporte escolar siguen dependiendo de forma muy importante de las funciones que se les han adjudicado. Así describe Zielinski (1974, 881-882) un total de diez posibles funciones de la calificación en la escuela:

1. La función de retroinformación para el profesor: debe poder deducir de esa calificación el éxito que ha tenido en su docencia.
2. La función de retroinformación para el alumno: debe poder ver en la calificación el lugar en que se encuentra en comparación con sus compañeros de clase.
3. La función de información: mediante las notas se enteran los padres de los alumnos del nivel de rendimiento escolar de sus hijos.
4. La función de estímulo: las calificaciones deben motivar a los alumnos para ocuparse de las materias que deben aprender.
5. La función disciplinaria: con las malas notas se castiga a los alumnos desaplicados, con la esperanza de inducirles de esta forma a que adopten el comportamiento deseado para el aprendizaje.
6. La función de socialización: mediante las calificaciones escolares los niños que empiezan su enseñanza se enfrentan con normas de rendimientos que se diferencian considerablemente de las vigentes en el seno de la familia. Aprenden ante todo que es justo que a rendimientos diferentes correspondan también calificaciones diferentes.
7. La función de clasificación: mediante notas diferentes se establece una ordenación de los alumnos de acuerdo con las diferentes clases de valoración. Esta ordenación constituye una premisa para posteriores medidas de selección y promoción.
8. La función de selección: los buenos y malos alumnos deben

poder ser seleccionados con ayuda de las calificaciones para conducirlos a las correspondientes instituciones.

9. La función de distribución: con sus calificaciones la escuela permite o impide la ulterior promoción social de sus alumnos.
10. La función de igualación de oportunidades: la ejercen aquellos profesores que conceden mejores calificaciones a los alumnos menos dotados de las que éstos merecerían objetivamente por sus rendimientos.

A la vista esta multiplicidad de posibles funciones de la calificación escolar, cabe preguntarse si los profesores, los alumnos y los padres son siempre conscientes de cuál es la relación que existe entre dicha función y la calificación o valoración de un rendimiento. Por motivos puramente pedagógicos seguramente son defendibles y efectivas para el aprendizaje las funciones de retroinformación y de información. Pero debe dudarse de si una determinada forma de valoración de un rendimiento constituye también un estímulo para practicar el deporte. La calificación deportiva de un rendimiento, según los aspectos de una función de clasificación, de selección o de distribución, sirve de aliento a los alumnos con aptitudes deportivas e interesados en el deporte, pero apartará del mismo a los alumnos con pocas aptitudes físicas y débil motricidad, sobre todo por lo que se refiere a la práctica deportiva perdurable para el tiempo libre; lo que no conseguirá es motivarlos. Salvo que después de la selección y la clasificación en deportistas buenos y malos se implanten medidas especiales para estimular a los alumnos de bajo rendimiento deportivo.

La valoración del rendimiento deportivo en la escuela constituye siempre parte de la totalidad del proceso pedagógico y depende, por ello, de los objetivos del aprendizaje, de los objetivos de la enseñanza y de los métodos empleados. En este contexto, Dietrich (1973) afirma lo siguiente: «1. En nuestra escuela socialista, la valoración debe constituir tanto un criterio para el rendimiento objetivo como un medio pedagógico para el estímulo y la activación de los alumnos. 2. La calificación se aplicará debidamente, desde el punto de vista pedagógico, si fomenta por igual el desarrollo de todos los alumnos hacia los objetivos previstos y no lo detiene. 3. La objetividad de la calificación y la consideración previa del estado de desarrollo del alumno y de las clases escolares constituyen una unidad dialéctica. No existen otras soluciones. La objetividad

en la calificación a cualquier precio es contraria a la pedagogía socialista. 4. La calificación no constituye un fin en sí misma sino siempre un medio para un fin; es, por lo tanto, un medio pedagógico entre otros muchos. Un medio pedagógico no debe considerarse nunca por sí solo como el eslabón principal en la cadena para mejorar el trabajo del profesor, o para la aplicación de los planes de estudios. Por dicho motivo, el esfuerzo que se lleva a cabo para mejorar constantemente la práctica de las valoraciones en relación con todas las partes del proceso pedagógico es algo patente y comprobable» (pág. 83). Con este enfoque de la problemática de la valoración en la enseñanza deportiva cabe preguntarse qué valor poseen los esfuerzos realizados por el profesor para obtener una calificación objetiva de la enseñanza deportiva completamente independiente de las calificaciones subjetivas que pudiera establecer.

Echando una ojeada global a los trabajos de investigación que se han ocupado particularmente de los diferentes factores activos de la valoración y calificación de los rendimientos en la enseñanza deportiva, como, por ejemplo, los de Gall (1974), que ha estudiado las funciones de socialización y comunicación de la calificación deportiva, los de Blum y Stüber (1972), que han investigado su influencia sobre la motivación de los alumnos en la enseñanza deportiva, y Wiegand (1973), que ha analizado la participación de los alumnos mayorees en esa calificación, se llega a la conclusión unánime de que debe suprimirse dicha calificación deportiva. Pero, al mismo tiempo, se subraya la importancia de la valoración cualitativa de los rendimientos deportivos, especialmente en forma de descripciones de los mismos para optimar los procesos de aprendizaje. Desgraciadamente, en estos trabajos, preferentemente orientados hacia el aspecto pedagógico del deporte, se concede muy poca importancia a los efectos psicológicos que tienen para el alumno las diferentes formas de calificación de los rendimientos deportivos.

Según las opiniones de Schwarzer y Schwarzer (1977), los centros de gravedad de las investigaciones sobre el diagnóstico pedagógico, que se ocupa de los fundamentos, efectos y métodos de las distintas formas de la valoración de los rendimientos deportivos, abarcan los siguientes campos: «1. Análisis de las condiciones del comportamiento del profesor para el juicio; 2. Desarrollo de procedimientos estimativos y de cuadros diagnósticos; 3. Desarrollo de procedimientos a base de tests y de nuevos modelos de medición; y 4. Discusión de la finalidad del diagnóstico: asesoramiento,

decisiones institucionales (por ejemplo, selección, clasificación) y modificación del proceso de la enseñanza» (pág. 7). Como se señala en el libro *Praxis der Schülerbeurteilung*, de Schwarzer y Schwarzer, las investigaciones llevadas a cabo en estos campos han reportado ya algunos resultados sumamente interesantes y muy aprovechables para la práctica pedagógica. Teniendo en consideración los conocimientos psicológicos disponibles obtenidos de la psicología de la prcepción, de la del aprendizaje y de la psicología social respecto del problema de las acciones de valoración y sus efectos sobre las personas participantes, tanto las que valoran como las valoradas, se obtendría aquí un campo interdisciplinario de investigación sumamente interesante para la psicología y la pedagogía del deporte, y muy importante para el deporte escolar, el practicado en el tiempo libre y el esparcimiento.

4. Resumen

La calificación, la medición y la valoración de los rendimientos deportivos posee una gran importancia en el deporte de competición y en el deporte escolar. En las calificaciones del deporte escolar se valoran, conjuntamente con el rendimiento deportivo, las condiciones previas individuales para el mismo y también la voluntad del alumno por conseguirlo, lo cual dificulta extraordinariamente la valoración objetiva del rendimiento.

La valoración de los rendimientos deportivos constituye un proceso dirigido hacia un objetivo y una expectativa, y puede, por consiguiente, analizarse de acuerdo con los aspectos psicológicos de la acción.

Durante las distintas fases de la acción de la calificación deben conseguirse unos rendimientos sensoriales y cognitivos que están sujetos a trastornos:

— El rendimiento de la orientación empieza con la realización del rendimiento por el deportista, para lo cual la persona que valora elabora determinadas expectativas referentes al resultado, basándose para ello en las condiciones externas, las condiciones previas por ella conocidas para lograr el rendimiento por parte del deportista, y sus propias experiencias procedentes de anteriores acciones de valoración. Con esta orientación previa, esta

expectativa y esta postura se facilita indiscutiblemente este proceso de observación, pero aquéllas pueden también, al convertirse en prejuicios, conducir a calificaciones equivocadas.

— La observación del acontecimiento exige de la persona que valora capacidad para captar y comprender de forma exacta y diferenciada los rápidos movimientos que se producen. Aquí puede radicar el peligro de errores de percepción, que no son corregibles, al tener que facilitarse inmediatamente el juicio sobre el rendimiento y estar excluida su comprobación crítica.

— Después de la captación del movimiento deportivo se hace necesario un proceso cognitivo de comparación y de identificación, para comparar el hecho del movimiento con sus criterios de valoración y con una determinada escala cuantitativa. Teniendo en cuenta que los criterios de valoración existentes suelen formularse de forma muy generalizada y que las escalas de valoración sólo constituyen una plantilla reticulada, existe el peligro de la valoración subjetiva del rendimiento. Además, no siempre aparecen suficientemente detalladas las diferencias que se han producido durante las distintas valoraciones por parte de las personas encargadas de la valoración, al no hallarse suficientemente unificadas en criterios diferenciados y específicos para cada deporte.

El juicio sobre un rendimiento deportivo influye en la persona valoradora debido a la reacción de la persona que se ha visto afectada por su juicio y de esta forma marca la orientación de nuevos procesos de valoración.

La valoración planificada, objetiva y diferenciada de los rendimientos cumple una serie de funciones muy importantes en el deporte escolar, siempre de acuerdo con los objetivos previstos para la enseñanza y la educación: función de retroinformación para el profesor, de información para los padres y alumnos, y otras funciones de estímulo, disciplina socialización, clasificación, selección, distribución e igualación de oportunidades para los alumnos.

5. Bibliografía para estudios ulteriores

Kleber, E.W. y otros autores, *Beurteilung und Beurteilungsprobleme*. Beltz, Weinheim 1976.

Löwe, H.-J., *Die Einbeziehung der Schüler in die Leistungsbewertung*, en «Körpererziehung», 21 (8/9), 1971, 445-447.
Volkammer, M., *Zur Frage der Zensur in der Leibeserziehung*, en «Die Leibeserziehung», 15 (7), 1966, 221-227.

6. Preguntas

1. ¿Qué formas de valoración de los rendimientos deportivos cabe distinguir?
2. ¿Qué función desempeña la valoración de los rendimientos deportivos en el deporte de competición, en el de tiempo libre y en el escolar?
3. ¿Qué papel desempeñan los criterios y escalas de valoración en el enjuiciamiento de los rendimientos deportivos?
4. ¿Qué es lo que se entiende por objetividad de la valoración?
5. ¿Cómo puede incrementarse la objetividad en la valoración de los rendimientos deportivos?
6. ¿Qué exigencias psíquicas se le plantean a la persona que valora rendimientos deportivos?
7. Los rendimientos sensoriales y cognitivos que deba realizar el juez (persona que valora) dependerán de la clase de deporte y de las normas prescritas para su valoración. ¿Cuáles son las exigencias específicas de valoración que pueden comprobarse en cada una de las clases de deporte?
8. ¿Cuáles son los efectos psíquicos que ejerce en la persona valorada la valoración de los rendimientos deportivos (deportista de competición, deportista en entrenamiento, alumnos en el deporte escolar?
9. ¿Qué papel desempeña la función informativa de la valoración de rendimientos para el alumno, y cómo puede optimizarse?
10. ¿Cómo puede influir el juicio sobre un rendimiento (medición o valoración) en el desarrollo de una clase de deporte?
11. La valoración se orienta según el rendimiento deportivo logrado. ¿Podría orientarse también el rendimiento deportivo según la clase de valoración?

Capítulo XII

ASPECTOS PSICOLÓGICO-EDUCATIVOS DEL DEPORTE Y DE LA ENSEÑANZA DEPORTIVA

En los capítulos precedentes, se ha presentado el deporte como un campo de actividades que permite múltiples posibilidades de acción y de vivencias al ser humano. Pero lo esencial no son sólo las vivencias, el perfeccionamiento y la consecución de rendimientos deportivos cada vez mayores y más importantes. En la acción deportiva y mediante ella se persiguen con frecuencia objetivos que no son de índole motriz, como, son por ejemplo, los de carácter social, que suelen situarse en un lugar elevado de la escala. En la preparación, realización y valoración de los movimientos deportivos intervienen los procesos psíquicos de tal forma y con tal intensidad como no es fácil que se den en otros campos de acción.

Además, las investigaciones antropológicas, etológicas y psicoevolutivas subrayan la importancia del «impulso natural para el movimiento», así como las posibilidades indispensables y necesarias de la actividad motriz para todo ser viviente. La limitación de las posibilidades de movimiento conduce a fenómenos de privación, tanto en animales como en personas, que son sumamente peligrosos para la vida de los mismos.

Basándonos en estas pocas indicaciones, podemos reconocer que el deporte y el juego son también decisivos para el proceso educativo, y desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de la persona, especialmente en el del niño.

La educación física y el deporte ya hace tiempo que son parte integrante y fija del sistema educativo escolar. El deporte es asignatura obligada para todos los alumnos hasta finalizar la etapa escolar.

Si bien es cierto que los esperados efectos pedagógicos que se

esperaban del deporte han sido y siguen siendo juzgados de forma muy diversa, lo que nunca se ha puesto en en duda es el valor educativo de la actividad deportiva. No sólo en la educación escolar, sino dondequiera que sea necesario conservar, desarrollar y fomentar las condiciones propias de la persona, el deporte se emplea como medio para lograr esta educación. Los ideales educativos y culturales del *Deutsche Turnbewegung* (movimiento gimnástico alemán) y todo lo que todavía alienta del mismo constituyen igualmente un ejemplo de los ensayos realizados en sociedades políticamente muy diferentes, por regla general alineadas ideológicamente de forma unilateral, de educar mediante el deporte «a todo el pueblo».

La ideología de los valores unida al deporte depende en realidad de los valores y normas sociales generales e influye, por su parte, en la elaboración de las máximas pedagógicas que presiden la acción deportiva. Los objetivos de la educación, tal y como deben ser llevados a la práctica mediante el deporte escolar, son consecuencia de las experiencias pedagógicas, subordinadas a su vez a unas representaciones de normas y de valores sociales e ideológico-deportivos que influyen en su interpretación. Podrán comprobarse científicamente dichos objetivos siempre y cuando se hayan formulado de manera concreta y diferenciada, de tal modo que basándose en su actividad deportiva puedan pronosticarse unas características y reacciones específicas en el comportamiento del deportista.

Cabe ahora formularse unas preguntas que trataremos de responder en los siguientes apartados: ¿Cuáles son los objetivos educativos que pueden o deben alcanzarse mediante la actividad deportiva? ¿Qué problemas psicológicos se plantean en la consecución de tales objetivos?

El logro de unos objetivos pedagógicos exige la utilización de métodos pedagógicos adecuados y la elaboración de campos de acción pedagógica. Los problemas de la descripción, explicación y control de los procesos en el aprendizaje y la enseñanza de los movimientos deportivos según un plan y de acuerdo con unos objetivos poseen una importancia excepcional, que se pone de relieve en los estudios relacionados con la psicología de la instrucción. Algunos fundamentos importantes de este campo parcial de la psicología pedagógica se tratan en otro apartado, al que se incorpora la exposición de los problemas psicológicos relacionados con la per-

sona del educador (estilos educativos) y sus soluciones (formación del comportamiento para los profesores).

En un último apartado se abordará el modelo de una enseñanza fundamentada en la psicología de la acción para la enseñanza escolar y extraescolar de las acciones del movimiento.

1. El deporte como medio para la consecución de objetivos educativos

Mucho se ha escrito y se ha discutido sobre la educación y en el futuro seguirá discutiéndose. Por este motivo existen considerables dificultades al tratar de forma científica esta temática, por cuanto va unida a ella toda la problemática del juicio valorativo, es decir, el desarrollo, la formulación y la justificación de las normas y valores sociales. El establecimiento y la formulación de objetivos para la educación sucede, por regla general, de forma inconsciente, sin la correspondiente reflexión y bajo el influjo encubierto de las representaciones individuales de la concepción del mundo, de la sociedad del ser humano, que pueden ser muy diferentes en una sociedad pluralista.

1.1 *Objetivos educativos para la asignatura de educación física*

Con el fin de que todos los profesores impartan sus enseñanzas de acuerdo con sus propios objetivos educativos, puramente subjetivos, se han formulado y fijado en unas intrucciones básicas generales para las diferentes asignaturas, de manera vinculante, las funciones, los objetivos, los contenidos educativos y las dimensiones culturales. Los objetivos educativos de la asignatura de educación física figuran en los planes generales de los distintos Estados federales dentro de la República Federal de Alemania. Al no poder detallar aquí todos y cada uno de los objetivos educativos formulados por los diferentes Estados, habrá que contentarse, para tener una idea de los mismos, con un pasaje del trabajo de D. Martín (1972) *Schulsport in Deutschland* y una exposición un poco más detallada de los objetivos del *Vorläufigen Grundprogramms für das Fach, Leibesübungen in der Sekundarstufe II* del consejero de educación de Berlín (1973).

Martin (1972) escribe sobre los objetivos educativos de la asignatura de la educación física: «Todos los Estados federales antepusieron a sus directrices generales y planes básicos una justificación pedagógica y antropológica de la educación física como asignatura, así como de su contenido y dimensión culturales. Así, por ejemplo, en las normas generales del Estado de Baden-Württemberg se dice que la educación física contribuye a la *formación del carácter* y al *despliegue de la personalidad,* al mismo tiempo que promueve la *fuerza de voluntad,* el *dominio de sí mismo,* el *espíritu de ayuda* y la *caballerosidad.* Baviera subraya la dimensión biológica. Al mismo tiempo, el objetivo de la educación consiste en la conservación y fortalecimiento de la *salud* así como en el desarrollo de las predisposiciones para una *elevada capacidad corporal de rendimiento.* En el plan de estudios de Bremen para las escuelas principales se formula: "El centro de gravedad de su misión educativa reside en la creación de posibilidades para cuidar el *comportamiento moral* en los acontecimientos de la vida y contribuir a que surjan *fuerzas creadoras espirituales...*" En el plan de estudios de Hamburgo, para las clases I hasta la IV, se afirma pragmáticamente: "La educación física fomenta no sólo el desarrollo corporal, sino que desarrolla al mismo tiempo las *fuerzas anímicas y espirituales.*" En Hessen se afirma así: "La educación física tiene que colaborar con sus propios medios en la misión educativa de la escuela. Su trabajo se basa en la conciencia de que por medio de la experiencia del movimiento y del cuerpo se ejerce una influencia sobre la *forma de ser* y el *comportamiento* de los niños." En Baja Sajonia, la educación deportiva debe satisfacer las naturales exigencias de la juventud en materia de *movimiento, juego,* su búsqueda del *rendimiento* y su *sentido de la comunidad.* "(La educación física) desarrolla al mismo tiempo las fuerzas corporales y anímico-espirituales y despierta el sentido de una *conducta sana en la vida.*" En el preámbulo de las directrices generales de Renania del Norte-Westfalia se exige de la educación física que "conceda al alumno, dentro de la vida de la escuela, la posibilidad del juego y del movimiento libre, así como que despierte en él la *disciplina corporal y espiritual* y la *alegría y satisfacción por el rendimiento deportivo*". En Maguncia, los ejercicios físicos se contemplan dentro del marco de la educación global, para desarrollar *actividad* y *fuerza orgánica, resistencia* y *rapidez, fuerza, habilidad* y *valor,* así como *sentido del ritmo* y de *la belleza de los movimientos.* Además, deben conseguirse *propie-*

dades características, como el *dominio de sí mismo,* la *caballerosidad,* la *humildad* y la *conducta amistosa* para con los compañeros.

»Las directrices generales de los distintos Estados federales, en resumen, contemplan la educación física como una parte integrante del desarrollo escolar. También es cierto que la misma debe proporcionarle al niño, dentro del marco de la escuela, la posibilidad de poder jugar y moverse, contribuyendo de esta manera a la educación de las fuerzas anímico-espirituales y formativas de la conducta, cumpliendo así con su auténtico cometido educativo en la educación de toda la personalidad. El hecho de que la educación física contribuya decisivamente a la *formación de tales propiedades características* como el *valor,* la *fuerza de voluntad,* el *autodominio,* el *espíritu de ayuda,* la *caballerosidad* y la *humildad,* no sólo queda bien patente en las directrices generales, sino que se convierte en parte integrante de casi todas las discusiones pedagógicas sobre este tema. La dimensión educativa biológica, en el sentido de que los ejercicios físicos satisfacen los deseos naturales de movimiento del niño, de que educan para una *conducta sana de la vida,* que ayudan para alcanzar un *fortalecimiento corporal,* para *conservar y aumentar la salud,* para tener un mejor *porte corporal,* para la *fuerza orgánica* y tener más *resistencia y fuerza,* es algo que se comprende inmediatamente en la práctica. También debe suponerse que los ejercicios físicos implican la *voluntad para el esfuerzo,* el *impulso para el rendimiento,* la *capacidad para el rendimiento* y la *satisfacción por el rendimiento* logrado. Finalmente, la educación física —si seguimos dichas directrices generales — también posee su componentes social, al inducir esta asignatura a mantener una *conducta amistosa con los compañeros* así como el *sentido de comunidad* y de *camaradería*» (pág. 121-123).

Los conceptos contenidos en los planes básicos para designar los objetivos de la educación deportiva han sido expresamente subrayados, a efectos de que el lector pueda luego recapitular fácilmente, mientras continúa su examen del texto que sigue.

Si se es consciente de los efectos educativos y culturales que se exigen del deporte, entonces éste se le aparece a uno como una asignatura ideal, o bien se llega a la conclusión que estas aspiraciones descansan más bien en imágenes ideales exageradas, en las que se sobrevaloran en demasía los efectos del deporte. Si bien durante los últimos años las directrices generales para la educación deportiva se han modificado y retocado en muchos Estados federales dentro

del marco de las tendencias de reforma generales, muchos de los objetivos culturales y educativos citados siguen plenamente vigentes.

El *Vorläufige Grundprogramm für das Fach Leibesübungen in der Sekundarstufe II,* que ha presentado el consejero de educación de Berlín (1973), tiene en cuenta, quizá con más fuerza, los resultados de investigaciones científico-deportivas y contiene, por lo tanto, definiciones diferenciadas y concretas de los objetivos. Se cita en este lugar por constituir un caso ejemplar para los planes básicos de otros Estados federales.

En este programa fundamental se formulan de la siguiente manera los objetivos generales de la enseñanza: «La incorporación del "deporte" a la tarea educativa y cultural de la escuela está fundamentada por su presencia en la vida moderna, con sus múltiples modalidades y formas de práctica deportiva, y por la esperanza de que contribuya de manera propia y no intercambiable a una *conducta sana en la vida,* al *desarrollo de la personalidad individual,* a la *integración social* y a un *comportamiento lleno de sentido durante el tiempo libre.* Los objetivos generales del aprendizaje de la enseñanza deportiva pueden dividirse en habilidades (sector deportivomotor), conocimientos y posturas (sector cognitivo) y formas de comportamiento frente a los compañeros deportivos (sector social) y frente a las modalidades de deporte (sector afectivo) y, de forma resumida, en aptitudes para la práctica del deporte» (pág. 2). Como ejemplo de las manifestaciones comprendidas en este plan básico respecto a los cuatro objetivos educativos debe bastar la siguiente cita de los específicamente especializados procedentes de los sectores referidos al «desarrollo individual de la personalidad» y a la «integración social»: «La observación ajena y la propia demuestran que mediante la satisfacción y la alegría del movimiento deportivo, del juego en común y del propio rendimiento deportivo se contribuye poderosamente al *desarrollo personal* y a la *integración social.* Ambos sectores de efectividad encajan el uno con el otro, y de los mismos pueden derivarse los siguientes objetivos educativos:

(1) Aptitudes para el ejercicio de modalidades de deporte favorables desde el punto de vista individual y social.

(2) Conocimientos y puntos de vista que afectan a los siguientes aspectos del deporte: labor reguladora, normas de comportamiento (por ejemplo imparcialidad), formas de organización (por ejemplo comparación de rendimientos, campeonatos, equipos), for-

mas de ejercicios (por ejemplo entrenamiento en círculo), estructuras del movimiento (por ejemplo el curso rítmico de un movimiento), formas de cooperación (por ejemplo grupos con las mismas inclinaciones, grupos de entrenamiento), formas de interacción (por ejemplo observación recíproca durante la realización del movimiento, indicaciones para la realización, alicientes) y procesos dinámicos de grupo (por ejemplo formación del espíritu de equipo).

(3) Formas de conducta frente a los compañeros en el deporte: observación del compañero de equipo o del coparticipante, independientemente de sus aptitudes de rendimiento deportivo (poder soportar rendimientos equivocados) y frente a las clases de deporte: ningún prejuicio respecto a nuevas modalidades deportivas, creación y estabilización de intereses, disposición para el esfuerzo y para soportar el riesgo, confianza en sí mismo referida a la mejora personal del rendimiento, experiencia de la atracción estética de los movimientos deportivos y obtención y conservación del goce y satisfacción del movimiento, del juego y de la competición. Resumiendo: aptitudes para la práctica de modalidades deportivas individuales y socialmente integradoras en formas adecuadas de organización y de contenido» (pág. 4-5).

1.2 *Consecución de los objetivos educativos deseados mediante el deporte*

Esta visión global, seguramente llena de lagunas, muestra las grandes aspiraciones educativas que se adscriben a la asignatura de educación física. Al lado de los objetivos educativos biológico-corporales y puramente motores, y de las esperanzas en ellos depositadas a efectos de la futura configuración de la vida (por ejemplo, conducta sana, práctica deportiva durante toda la vida), también los objetivos educativos morales y estéticos desempeñan un papel importante, sin olvidar los de tipo psicológico de la personalidad. Hasta la fecha no ha podido demostrarse científicamente que el deporte satisfaga tan elevadas aspiraciones pedagógicas. Por dicho mtivo, en las directrices generales berlinesas no se indica que las investigaciones científicas sobre el deporte han demostrado, sino que «las observaciones propias y ajenas han indicado que...», con lo cual, indirectamente, se limita la validez de las condiciones previas en las que se basan los objetivos.

Pero también podría ser que los objetivos educativos citados no sólo fuesen unas representaciones idealizadas de los pedagogos deportivos, que pretenden justificar y defender la legitimación de la asignatura de educación física, sino que constituyesen el resultado de un tesoro de experiencias que se han ido acumulando a lo largo de muchos años de práctica y de docencia deportivas. Posiblemente estas experiencias prácticas lleven algún adelanto respecto a los conocimientos con base científica. Sólo las investigaciones psicológico-deportivas futuras podrán coadyuvar a decidir cuáles de los objetivos educativos mencionados son irreales y por lo tanto irrealizables como imágenes del deseo que son y en cuáles otros se han sedimentado unas experiencias prácticas.

El hecho de que se alcancen o no los objetivos educativos mediante el deporte no depende, únicamente, de las posibilidades de acción y de experimentación expecíficas del deporte o de sus diversas modalidades, sino esencialmente del tipo de educación, es decir, de la forma de realización de los objetivos establecidos. Los profesores de deporte y sus alumnos, los alumnos y sus compañeros de estudios, los entrenadores y los deportistas, o los deportistas y sus compañeros de equipo se integran en un proceso de comunicación y de interacción, sujeto a unas normas determinadas, y en el que se activan otros procesos psíquicos que pueden ejercer y deben ejercer una influencia pasajera o perdurable sobre el pensamiento, las vivencias y las acciones de los participantes. La educación se lleva a cabo, por lo tanto, en el marco de una interacción, orientada hacia un objetivo entre dos participantes diferentes, uno de los cuales asume el papel de educador, de profesor (entrenador, maestro), y la otra asume el papel de la persona que debe ser instruida (alumno, deportista). De la clase y de la calidad de estos procesos de interacción pedagógica dependerá en esencia si los objetivos de la educación pueden alcanzarse o no. Los problemas psicológicos relacionados con estos procesos se analizarán ahora con mayor detenimiento.

2. Problemas psicológicos de la interacción en el deporte

Una exigencia importante que plantean tanto la enseñanza deportiva escolar como el entrenamiento deportivo consiste en la creación de un campo de aprendizaje para estudiar y perfeccionar las

habilidades motrices y los movimientos. Con la ayuda de un modelo de aprendizaje con base en la teoría de la conducta (behaviorista) pueden representarse, con bastante sencillez, los complejos procesos del proceso de aprendizaje. El educador facilita unas informaciones (E = estímulo) al alumno, el cual la elabora y contesta con una reacción (R = respuesta). Este sencillo modelo E-R ha sido ampliado de forma múltiple, intercalando y teniendo en cuenta los procesos que actúan entre el estímulo y la respuesta (variables intervinientes), al mismo tiempo que se consideran, a su vez, las reacciones de la persona que aprende como nuevos estímulos para nuevas respuestas. Respecto del aprendizaje sensomotor, especialmente en el deporte, ha desarrollado Unger (1971), como ya se indicó en el capítulo II, una teoría del aprendizaje orientada cibernéticamente, en la que se conserva, sin embargo, este modelo básico.

Por parte de la psicología pedagógica, y haciendo referencia a los modelos behavioristas, se ha indicado que con ellos no pueden registrarse ni valores ni representaciones generales de objetivos, que conducen a una creciente mecanización de las interacciones humanas y que sólo permiten una explicación sumaria de las actividades humanas. Especialmente... «la última objeción constituye la crítica más importante y ha llevado a la ampliación del modelo behaviorista, al hacer referencia a los procesos cognitivos de organización en la dirección de las acciones, es decir, el comportamiento no sólo está dirigido por consecuencias y estímulos discriminatorios (es decir, diferentes clases de estímulos) sino también por *planes*» (Keil, 1977, pág. 34). En la teoría y en la práctica de la sensomotricidad en el deporte se intenta, de forma creciente, tener en cuenta los factores cognitivos e individuales que influyen en la acción.

2.1 *Enseñanza y aprendizaje como proceso activo*

El proceso de la enseñanza y del aprendizaje planificados y dirigidos hacia un objetivo puede considerarse también como una acción y ser analizado con ayuda de los modelos que suministran la teoría y la psicología de la acción. Para ello es apropiado el modelo cognitivo de la organización de la acción humana por las ventajas que ofrece frente al modelo behaviorista, y que Keil (1977) ha formulado de la siguiente manera: «Las teorías cognitivas llenan

el vacío existente entre el estímulo y la respuesta, no sólo en la parte receptiva de la captación de informaciones, sino también en la parte emisora de la generación de acciones del comportamiento humano. Si se observan unas actividades humanas complejas o sencillas (ir en bicicleta, leer, buscar una llave, difundir un rumor, etc.), pueden concretarse unos modelos determinados en la elaboración de las informaciones y en la organización de las actividades. Estos modelos pueden considerarse como programas para la elaboración de informaciones y la regulación de las acciones. La característica común de los modelos de acción behavioristas consiste en que representan el curso de una acción en forma de cadena lineal, incluso cuando dicha cadena no está compuesta por eslabones expuestos abiertamente (estímulo encubierto o autoobservación). En los modelos cognitivos, por el contrario, los cursos de las acciones se plasman como *planes* o *programas* jerarquizados. Un programa o un plan constituyen una compleja integración de modelos de acción y de representación figurativa, verbal, simbólica y motriz. El concepto de los planes o programas como instancia rectora de la conducta humana es algo que puede encontrarse en los más distintos enfoques» (pág. 38-39).

En el capítulo II ya se hizo referencia a los importantes planteamientos de la psicología de la acción para el deporte. Respecto del aprendizaje deportivomotor como parte del proceso de acción pedagógica, queda por comprobar si, precisamente teniendo en cuenta la multiplicidad de objetivos del aprendizaje, debidos a las más dispares modalidades deportivas son suficientes los simples modelos estímulo-respuesta o receptor-transmisor de información para explicar debidamente dicho proceso. Las informaciones facilitadas por el profesor o entrenador al alumno (por ejemplo, aclaración o representación de un movimiento) son el resultado de un proceso de acción, que, a su vez depende de las aptitudes pedagógicas y de las habilidades del profesor, por ejemplo sus conocimientos, experiencias, habilidades motrices, capacidad de observación y de enjuiciamiento, y de la forma y riqueza de sus medios de expresión verbales y motores. Precisamente la efectividad de la transmisión de informaciones depende de la exactitud y de la diferenciación presentes en la representación cognitiva por parte del profesor de la imagen del movimiento que debe aprenderse (representación del valor «debe ser») y del movimiento mostrado por el alumno (captación del valor «es») y de su capacidad para saber describir correctamen-

te las diferencias que se hayan presentado en la imagen del movimiento y para saber formular instrucciones sobre el movimiento que sean efectivas para el aprendizaje. El alumno tiene que poder recibir y elaborar las informaciones, siempre y cuando disponga de una imagen del valor «debe ser» similar a la del profesor y de que, con ayuda de la descripción del movimiento efectuada por el profesor, se pueda producir en él una imagen similar del valor «es» y comprenda las instrucciones para el movimiento de tal forma que pueda utilizarlas realmente para su dirección y control.

Durante estos procesos informativos y educativos que constituyen el núcleo principal de todo acontecimiento de la acción pedagógica, se desarrollan complejos procesos parciales de tipo cognitivo, verbal y motor, que apenas han sido investigados con referencia al campo del aprendizaje deportivo, por cuanto la captación exacta de los mismos acarrea considerables dificultades. Sólo desde épocas relativamente recientes se conocen en la psicología del deporte algunos resultados de esas investigaciones así como datos sobre problemas metodológicos (Thomas, 1977*a,b;* Leirich, 1969).

2.2 *La enseñanza como hecho de la interacción social*

Como ya se ha indicado anteriormente y se ha tratado en el capítulo IX, todo proceso de educación y de enseñanza viene determinado por las interacciones entre profesor y alumno. «Los profesores y los alumnos interactúan durante la enseñanza mediante el intercambio de expresiones verbales, gestos y otros medios o representaciones no verbales, así como por el intercambio de comunicaciones escritas. La instrucción puede considerarse, por lo tanto, como una comunicación interactiva. La observación de los procesos de comunicación durante la enseñanza puede tener su punto de partida en las realizaciones secuenciales de las acciones verbales, como quedan perfectamente representadas en los diálogos» (Keil, 1977, pág. 56). En la comunicación interactiva pueden distinguirse tres aspectos:

1. El *aspecto del contenido,* que representa los temas, objetos y contenidos específicos mediante los cuales se realiza la comunicación. El aspecto del contenido deriva de forma directa

de los objetivos explícitos del aprendizaje. En el aspecto del contenido cabe representar si en una situación problemática concreta existen referencias a manifestaciones interactivas de la masa o volumen.

2. El *aspecto de la transmisión,* que representa las partes del hecho de la comunicación que persiguen la dirección y el gobierno del curso de la misma y a la aclaración de los procesos de comprensión mediante ulterior información, nuevas preguntas, correcciones, repeticiones en otro orden, etc.
3. El *aspecto referencial,* que representa las informaciones sobre los contactos interpersonales en la relación profesor-alumno en su determinación mediante juicios y expectativas docentes y en sus consecuencias sobre los procesos de socialización en el alumno, aunque no hagan referencia a los objetivos del aprendizaje. En la situación del "aquí" y del "ahora" pueden realizarse aspectos referenciales de formas — incluso no verbales — distintas del comportamiento: cercanía al alumno al que se habla; duración de la alabanza; contacto visual, etc.» (Keil, 1977, pág. 56-57).

Para la instrucción no deportiva es adecuado, seguramente, colocar en primer término la observación de las realizaciones verbales de la acción, por cuanto son las que determinan, de forma casi exclusiva, el hecho de la interacción. Si bien es cierto que en el deporte revisten gran importancia las acciones verbales del profesor, como lo ha demostrado G. Drexel (1975) en su trabajo sobre *Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht,* puede partirse, sin embargo, de que precisamente en el deporte se debe prestar mayor atención que hasta ahora a las realizaciones de las acciones no orales en la interacción (por ejemplo, demostración de movimientos, la descripción del movimiento mediante la gesticulación y la mímica). En este campo de la captación y optimación de las realizaciones interactivas no verbales de la acción, dentro del marco de las acciones del aprendizaje deportivomotor, la psicología del deporte ofrece aún vacíos considerables.

Conjuntamente con los aspectos del contenido y de la transmisión de comunicaciones, que ya han sido brevemente tratados, es precisamente al aspecto referencial al que le corresponde una importancia especial (véase capítulo IX) considerado desde el punto de vista psicológico-educativo. En dicho aspecto queda bien claro

que el comportamiento interpersonal no descansa, únicamente, en los procesos interactivos de una situación determinada, sino que incluye esquemas cognitivos sociales de las personas participantes. No sólo debe atenderse a la forma de percepción en función de una situación, sino a los procesos permanentes y específicos de la personalidad mediante los cuales se producen las reacciones, las percepciones y la elaboración de informaciones. La acción pedagógica se rige entonces por reacciones especiales de expectativa ocultas, afectivas y atributivas, de las que debe hablarse con más detalle debido a la importancia que revisten para el proceso de la interacción entre el profesor y el alumno.

2.3 *Importancia de la reacción de expectativa y de la atribución causal en la acción pedagógica*

En sus investigaciones experimentales sobre las reacciones de expectativa como magnitudes rectoras de la acción pedagógica del profesor, Rosenthal y Jacobson ([2]1974) pudieron demostrar la efectividad del denominado «efecto de Pigmalión». Los profesores que esperan de sus alumnos una capacidad de rendimiento alta o baja expresan estas expectativas mediante la conducta correspondiente y entonces los rendimientos reales de los alumnos son también, de acuerdo con dichas expectativas, altos o bajos. Los profesores suelen alabar más cuando hay buenos rendimientos y criticar también más cuando son malos si respecto de los alumnos poseen expectativas de rendimiento elevadas. Al contrario, sus reacciones son diametralmente opuestas en el caso de alumnos con expectativas de bajos rendimientos, de forma que aquí, dentro del marco de los proceesos d interacción entre profesor y alumno, se crean círculos de confirmación que sólo se romperán si el profesor, basándose en sus observaciones y experiencias con el alumno, se siente capaz y dispuesto a modificar sus expectativas. Precisamente estas expectativas frente al comportamiento del alumno y sus rendimientos son sumamente difíciles de modificar por cuanto están estrechamente ligadas a las representaciones valorativas y normativas del profesor y a sus teorías implícitas sobre la personalidad, surgidas de la imagen individual del mundo y de la persona. Las tendencias de juicio que tan a menudo surgen de esta forma se ven reforzadas, además, por características externas del alumno (por

ejemplo, el *status* socioeconómico del alumno, las características propias de su personalidad, el comportamiento social abierto o relacionado con el rendimiento, atracción física, facilidad de palabra).

Concretamente en el campo del rendimiento docente no sólo son importantes su resultado y su valoración, sino también su fundamentación, es decir, la incorporación de los determinantes del rendimiento. De esta forma, el mismo rendimiento puede ser en el deporte «resultado de un entrenamiento aplicado» o también un «resultado casual», recibiendo, consiguientemente, una diferente valoración. Tanto el profesor como el alumno pueden ver en la persona de este último los motivos del fracaso, como, por ejemplo, en la falta de talento, en la incorrecta disposición para el esfuerzo, en la poca práctica, en la momentánea falta de concentración o también en las influencias externas (las condiciones meteorológicas, los aparatos deportivos deficientes, las molestias procedentes del exterior).

Esas *atribuciones causales* influyen en gran medida sobre la conducta pedagógica del profesor y las reacciones del alumno. Heckhausen se ha referido (1974, pág. 559ss) a la gran importancia de estos procesos para la preparación y gobierno de las acciones bajo el aspecto de la motivación para el rendimiento.

Los procesos de *atribución causal* obtienen su efectividad no sólo en las interacciones profesor-alumno, sino también en las relaciones entre los propios alumnos, lo que conduce a una tipificación y estigmatización entre éstos (véase Höhn, 1967; Brusten y Hurrelmann, 1974).

Hasta el momento se habló con cierta frecuencia de que el comportamiento pedagógico del profesor dependía de su personalidad, del papel social que desempeñaba y de las influencias de una situación. Entraremos ahora en la cuestión de si determinados tipos de estilos educativos y docentes pueden ser objeto de diferenciación y cuáles son las consecuencias que tienen sobre la efectividad de la enseñanza y el logro de los objetivos educativos.

3. Dimensiones de los estilos educativos y docentes

Por estilo educativo o docente se entiende el grado de unanimidad existente entre las diferentes acciones educativas y docen-

tes de un educador o profesor en situaciones y momentos diferentes. En pedagogía y en psicología de la educación siempre se han realizado esfuerzos por categorizar las múltiples formas de comportamiento de los educadores y los profesores basándose en unas características generales, investigándolas luego respecto a su efectividad para el logro de los objetivos educativos fijados. Hasta el momento, al no existir investigaciones apropiadas de corte longitudinal, es sumamente difícil poder demostrar la generalidad y la constancia interindividual de los estilos educativos. Toda una serie de investigaciones (véase Weinert, [2]1970) han corroborado las relaciones existentes entre el estilo educativo y las características propias de la personalidad, tal y como se captan en los tests psicológicos sobre la personalidad. Así pudo demostrarse, por ejemplo, que la estructura autoritaria de la personalidad del profesor con su correspondiente comportamiento se encuentra en relación recíproca con sus actitudes respecto a las cuestiones educativas y su comportamiento en materia de comunicación y de interacción en la enseñanza.

Los trabajos de investigación realizados hasta ahora sobre la influencia que ejercen los estilos educativos y docentes sobre el rendimiento en el aprendizaje se ocupan, según Correll ([2]1970):

(1) De la importancia de las relaciones interhumanas en la clase escolar. Se ha demostrado que el rendimiento del alumno crece cuando en el estilo educativo influye la comprensión psicológica del profesor respecto de aquél, y cuando, además, ese estilo es más bien social-integrador y no autoritario.

(2) De la importancia de los diferentes métodos de enseñanza, habiéndose demostrado como plenamente efectivos, por una parte, los más polarizados en el profesor para la pura transmisión de conocimientos y, por otra parte, un método más polarizado en el alumno y en la especialidad para la consecución de los objetivos pedagógicos, como «el pensamiento creador», «la actuación responsable e independiente», «el comportamiento cooperador en el rendimiento» y similares.

(3) De la importancia de los diferentes esfuerzos didácticos, demostrándose que la individualización de la asignatura, es decir, su adaptación a las diferentes capacidades de aprendizaje de los alumnos ha sido eficaz para conseguir un buen rendimiento.

Después de las investigaciones revolucionarias y experimentales llevadas a cabo por Lewin y otros autores (1939) y Lippitt y White ([3]1958) sobre el estilo rector autoritario, democrático y de *laissez-faire* por parte de los profesores en situaciones docentes, los trabajos realizados por Tausch (véase Tausch, 1981), con múltiples investigaciones empíricas, acerca de los arquetipos conceptuales en la clasificación de las conductas de los profesores y alumnos, se ha incorporado a la investigación y la práctica pedagógicas. Basándose en observaciones del comportamiento, en el análisis de afirmaciones sobre la enseñanza y en investigaciones de factores analíticos se han desarrollado dos dimensiones principales para la descripción del comportamiento en la enseñanza:

(1) Dirección máxima frente a dirección mínima.
(2) Calor emocional frente a frialdad emocional.

Correspondiendo a su parte proporcional en ambas dimensiones, los arquetipos de educación observados: social-integradores, autocráticos y de *laissez-faire,* pueden relacionarse según se indica en la figura 15.

A este respecto, Tausch (1981) escribe: «Los arquetipos conceptuales democrático y autocrático puede ser incorporados a las dimensiones y definidos con respecto a ellas. Según esto, la conducta de integración social se caracteriza por un índice elevado en

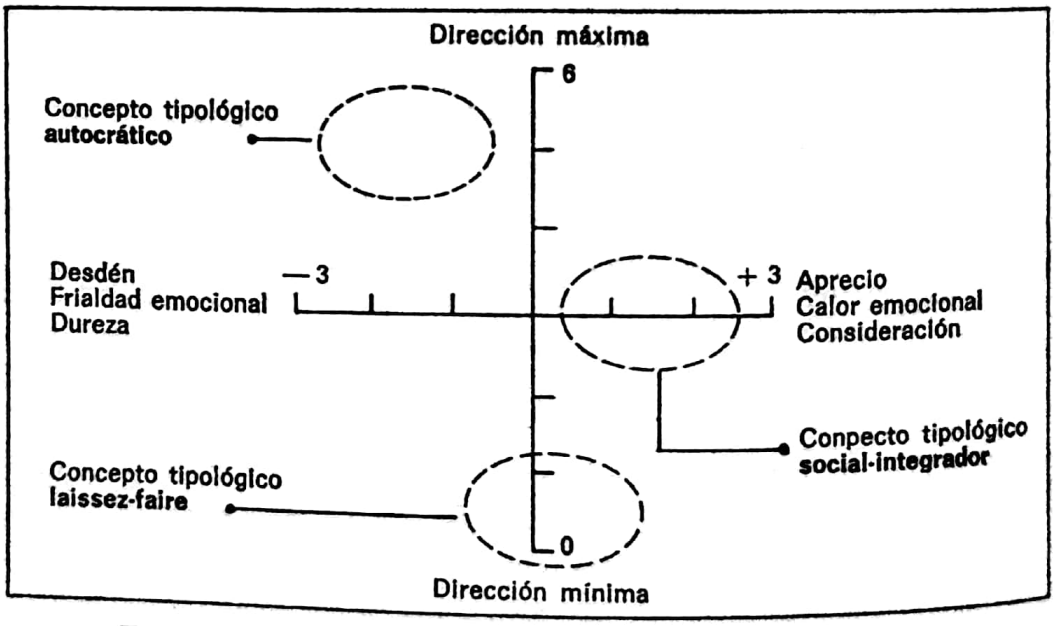


Fig. 15: Dimensiones del comportamiento educativo

la zona positiva de la dimensión emocional (aprecio, calor y consideración) y un nivel de bajo a medio en la dimensión dirigismo y directivismo... La conducta autocrática está caracterizada en gran medida por la parte negativa de la dimensión emocional (desdén, frialdad y dureza) y por un nivel elevado en la dimensión dirigismo y directivismo» (pág. 118).

Correspondiendo a estas formas tipológicas de comportamiento de los educadores, en la fig. 16 pueden verse las formas características del comportamiento de los alumnos.

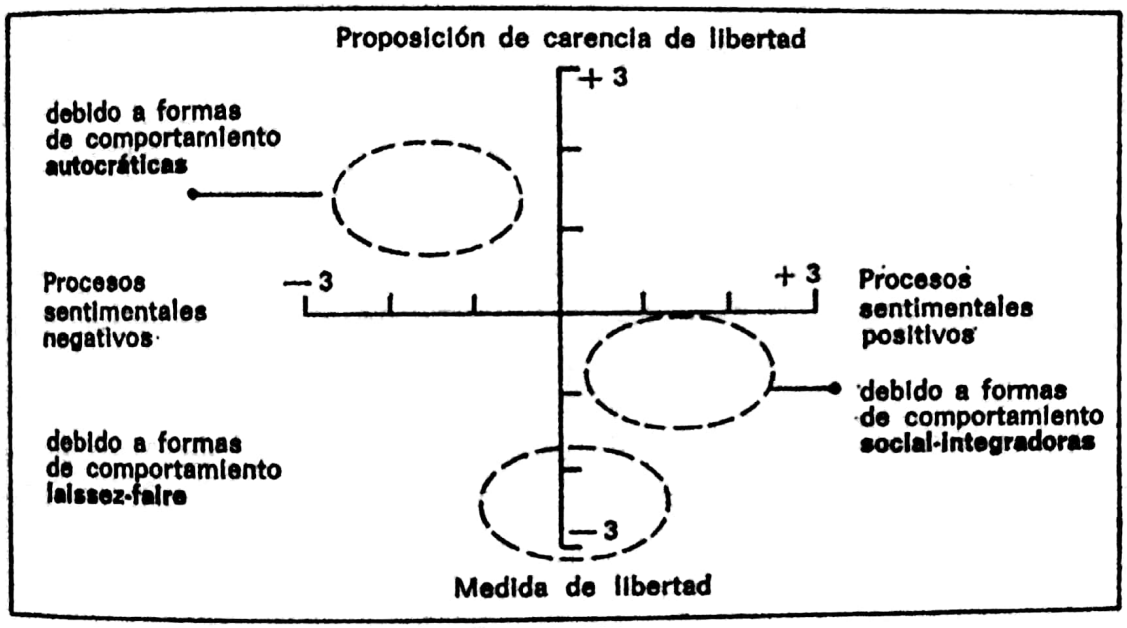


Fig. 16: Dimensiones del comportamiento del alumno

En Tausch (1981, pág. 110ss) hay una descripción detallada de los comportamientos educativos de los profesores y de las reacciones correspondientes en los alumnos. Sin embargo, no puede afirmarse de forma definitiva cuál de los estilos educativos reseñados es óptimo y aconsejable en la práctica educativa, por ejemplo en la enseñanza deportiva, sin tener previamente en cuenta los objetivos que se persiguen. «Si este objetivo — como se exige frecuentemente hoy en día — ha de consistir en el ser humano emancipado, capaz de decidir por sí mismo, el estilo autoritario fallaría con toda seguridad ante ese objetivo y el comportamiento de *laissez-faire* es muy posible que tampoco fuera el acertado. Si ese objetivo general debe tener también validez para la enseñanza del deporte,

la decisión se inclina por un estilo educativo social-integrador o democrático» (Grössing, 1972, pág. 19).

Si la enseñanza deportiva no consiste únicamente en impartir los conocimientos idóneos para adquirir determinadas habilidades motrices con la finalidad de obtener unos rendimientos máximos individuales, para lo que posiblemente sería muy apropiada la educación autocrática, sino en que el deporte se convierte en un campo de acción y de experiencias individuales y sociales, con todas las consecuencias que de ello resulten para el desarrollo de la personalidad del alumno, entonces debe procurarse la aproximación máxima al estilo educativo de tipo social-integrador. Teniendo presente que este estilo educativo no constituye nada natural ni lógico por sí mismo, sino que debe aprenderse, surge entonces la cuestión de las posibilidades de la modificación de los comportamientos educativos entre los profesores y los educadores.

4. Problemas psicológicos de la modificación del comportamiento educativo

En las investigaciones realizadas por Tausch (1981) sobre la práctica del comportamiento educativo se revelaron dos tendencias importantes:

(1) El comportamiento de los profesores mientras imparten la enseñanza se caracteriza, en gran medida, por la dirección y el control y sólo en menor medida por el aprecio, por el calor emocional y la consideración frente a los alumnos.

(2) Los profesores y educadores se comportan, generalmente, de forma distinta a la que correspondería a sus deseos e ideas. Juzgan su propio comportamiento educativo y docente mucho más positivo en el sentido del estilo educativo social-integrador de lo que realmente es. La observación del comportamiento del profesor revela tendencias más fuertes hacia el concepto de tipo autocrático de lo que los propios profesores podrían suponer.

La realización de un comportamiento educativo concreto y deseado exige un proceso previo de aprendizaje por parte del profesor. Una formación racional y las buenas intenciones no conducen, por sí solas, a la modificación del comportamiento educativo, que mu-

chas veces se mantiene a pesar de existir otras intenciones. Por dicho motivo deben desarrollarse métodos y crearse condiciones que ayuden al profesor a modificar, de forma efectiva, su comportamiento educativo. Es en este punto donde comienza el profesor su formación en materia de comportamiento, a la que cada vez se le va dando mayor importancia en la práctica pedagógica.

4.1 *Dificultades para la modificación de los comportamientos educativos*

De acuerdo con los conocimientos disponibles hasta el momento (Tausch, 1981, pág. 389ss), la modificación del comportamiento docente y educativo en la dirección antes indicada tropieza con las siguientes dificultades:

(1) Hasta el momento no existen suficientes posibilidades de aprendizaje y formación para poder modificar los actuales comportamientos docentes y educativos.

(2) La modificación del comportamiento incluye la modificación de las actitudes, y al hallarse éstas en estrecha relación con unas características muy complejas de la personalidad, no pueden modificarse aisladamente para determinadas situaciones educativas y docentes.

(3) Las actitudes y formas de comportamiento que deben modificarse se han aprendido y practicado durante muchísimos años, por lo que ofrecen resistencia a las modificaciones.

(4) Muchas de las nuevas actitudes y formas de comportamiento que deben aplicarse no reciben el correspondiente apoyo por parte del entorno social.

(5) Al no poderse modificar a corto plazo el estilo docente y educativo, ya que las modificaciones sólo son factibles en campos aislados del comportamiento, el estilo del comportamiento frente a los alumnos se convierte, durante cierto tiempo, en oscilante e incoherente. Pero un comportamiento educativo incoherente, caracterizado además por una escasa tranquilidad y seguridad emocionales, a menudo provoca reacciones enojosas en el comportamiento de los alumnos.

(6) Los profesores y educadores que llevan a la práctica las formas de comportamiento social-integradoras junto con una medida

entre reducida y mediana de capacidad de dirección y una gran cantidad de simpatía positiva están en peligro de desviarse hacia las formas del comportamiento del *laissez-faire*.

(7) Durante la actividad docente los profesores y educadores reciben muy poca retroinformación clara y sin codificar para saber cómo acogen su enseñanzas los niños y los jóvenes, a pesar de que dicha retroinformación o *feed-back* es imprescindible para la práctica y el ejercicio de nuevas formas de educación y enseñanza.

4.2 *Posibilidades de formación del profesor-educador*

Entretanto existen múltiples métodos para la formación de los profesores y educadores según los diferentes objetivos de comportamiento, elaborados de forma más o menos diferenciada y ensayados en la práctica. Nos contentaremos aquí con una breve descripción de los mismos. Indicaciones más amplias pueden hallarse en *Lehrertraining,* de Brunner (1976).

(1) *La práctica escolar* como parte del aprendizaje escolar para futuros profesores.

(2) El *microteaching* consiste en la formación del profesor basada en grabaciones de televisión o en situaciones docentes con grupos escolares muy reducidos, concentrándose el objetivo de la formación en aspectos menores y fácilmente reconocibles del complejo hecho docente, para que el profesor reciba así una retroinformación inmediata sobre los efectos de su comportamiento. El *microteaching* se elabora a partir de los conocimientos teóricos de la docencia.

(3) *La contemplación en común de la enseñanza* hace posible, con ayuda de la técnica cinematográfica y de *video,* participar en el proceso docente, comentar y asimilar las formas de comportamiento observadas sin que la presencia de observadores perturbe la enseñanza. Este procedimiento de formación reviste una gran importancia en la República Federal de Alemania (véase Hanssler, 1971).

(4) *La formación según la dinámica de grupos* consiste en «un método de intervención social dirigida y controlada que tiene su fundamento en las teorías, métodos y resultados de la investigación sobre la comunicación y la interacción en grupos pequeños» (Prose, 1973, pág. 432).

Esta formación dinámica de grupos no sólo apunta a la mejora de las interacciones educativas entre profesor y alumno sino a la mayor sensibilización frente a los procesos sociales y al aumento de la competencia de la acción social en todas aquellas tareas de interacción y comunicación directamente relacionadas con la enseñanza y la educación.

Tras este breve examen global de la necesidad y las posibilidades de una formación general de los profesores en materia de comportamiento para ejercitarse o mejorar un determinado estilo docente y educativo, a continuación se tratarán los problemas especiales que en este aspecto afectan a la enseñanza del deporte. En Signer (1977) puede encontrarse un análisis crítico de los diferentes métodos de formación, con especial referencia a su utilización práctica.

5. La enseñanza y el entrenamiento deportivos como campo de acción y de vivencia

5.1 *Importancia del estilo educativo y docente de tipo social-integrador en el deporte*

Si bien es cierto que en la enseñanza deportiva se aplican siempre *diferentes* estilos educativos y docentes, también puede partirse de la base de que los objetivos perseguidos se lograrán mucho antes con un estilo de comportamiento social-integrador. Ello afecta también, con toda seguridad, a los campos de aprendizaje deportivos, no escolares, como, por ejemplo, el entrenamiento en el deporte de competición y sobre todo la práctica deportiva en el deporte de masas, de tiempo libre y de rehabilitación. El estilo educativo y docente social-integrador puede caracterizarse por las siguientes cualidades de comportamiento, que son las que tienen más probabilidades de aparecer:

«Menor frecuencia de las formas de expresión de poder, de fuerza, de facultad de disponer y de superioridad jerárquica sobre otros; dirección y gobierno de otras personas para la consecución de objetivos en la medida estrictamente necesaria; dirección necesaria, pero de forma que respete la dignidad e igualdad del compañero, sobre todo de los niños, reconocimiento de la dignidad general y de los mismos derechos a todas las otras personas, incluidos los niños; mayor frecuencia de expresiones orales con la característica de la

reversibilidad social; mayor frecuencia de formas de comportamiento cooperativo; ejercicio de las propias fuerzas pero en favor de las necesidades, de las actitudes y decisiones de otras personas, y no en contra; respeto y consideración de las formas de pensar y sentir de los otros en las acciones y medidas propias; inducción de una mayor medida de comportamiento espontáneo en otras personas; promoción de la independencia, la seguridad y la libertad de decisión de otras personas» (Tausch, 1973, pág. 177).

Los profesores y entrenadores que han aprendido a llevar a la práctica esas formas de comportamiento ante sus alumnos y los deportistas, sin duda estarán antes en condiciones de configurar la enseñanza y el entrenamiento deportivos como una tarea independiente para actuar con toda la pluralidad de procesos emocionales que acompañan a la acción.

Puede suponerse que la enseñanza del deporte ofrece, por sí misma, una tendencia natural hacia el estilo educativo social-integrador, por cuanto en muy raras ocasiones tendrá que impartirse como enseñanza individual y sí, generalmente, como enseñanza en grupo. Cada uno de los grupos deben practicar independientemente al no poderse dedicar al mismo tiempo el profesor a todos sus alumnos. Sólo cuando se trata de asegurar y de ayudar puede contar el profesor con la colaboración de los alumnos dada la disposición existente entre la mayor parte de ellos a la colaboración, debido a la necesidad e interés naturales por realizar movimientos y practicar el deporte. A más de un profesor de deportes estas «ventajas naturales» pueden parecerle desventajas en la enseñanza deportiva si lamenta que su clase no transcurra tan ordenada, disciplinada y tranquilamente como las de otras asignaturas. Tanto las representaciones de los objetivos y valores como las actitudes también requieren aquí una unidad de medida para su valoración.

5.2 *Enseñanza deportiva de orientación preceptiva frente a la de orientación activa*

Si en los diferentes capítulos de este libro se ha hablado de que el deporte es un campo específicamente humano de acción y de vivencia, entonces también debe enseñarse qué aspecto deben tener la enseñanza y el entrenamiento deportivos, para que la acción y la vivencia correspondientes sean realmente comprensibles y puedan

realizarse los procesos que deben estimular la configuración de la personalidad y el desarrollo psíquico y físico de la persona.

En la enseñanza y el entrenamiento deportivos el primer término lo ocupan el aprendizaje y la realización de movimientos. Estos últimos no son productos casuales sino el resultado de actividades orientadas hacia un objetivo, regidas por las correspondientes expectativas y conscientemente planificadas y controladas en amplios sectores. Son, como ya se indicó en el capítulo II, acciones del movimiento. El movimiento, observable desde el exterior, constituye el resultado final de toda una serie de múltiples procesos psíquicos y psicofísicos que preparan, inician, gobiernan, controlan y valoran la acción deportiva y la convierten en una vivencia para la persona. Las acciones de los movimientos deportivos se llevan a cabo de acuerdo con unas leyes determinadas que se deben tener en cuenta tanto en la enseñanza deportiva como durante el proceso del aprendizaje deportivo. sólo el educador debe saber cómo se llevan a cabo los movimientos y en qué momentos concretos del aprendizaje motor debe prestarse una atención especial a unas fases de la acción y a su realización parcial, sino que también la persona que aprende debe estar perfectamente informada.

La *enseñanza deportiva de orientación preceptiva* y el correspondiente entrenamiento orientado de forma preceptiva, durante los cuales sólo el educador dispone de las relevantes informaciones sobre el aprendizaje y el que aprende sólo dispone de los correspondientes preceptos para llevarlos a cabo, no puede conducir a una práctica deportiva consciente y responsable.

Sólo una *enseñanza deportiva de orientación activa* está en condiciones de conseguir verdaderamente los objetivos educativos del moderno deporte escolar y del entrenamiento deportivo. Esa enseñanza deportiva debe partir de la idea básica de que el aprendizaje de una determinada forma del movimiento o el logro de una determinada capacidad para un rendimiento deportivo constituyen un problema psicofísico del que debe ser consciente la persona que aprende, y que para su solución deben aplicarse determinados métodos para la resolución de problemas.

5.3 *El desarrollo de una enseñanza deportiva de orientación activa*

Los pasos necesarios para el aprendizaje que deben darse en la enseñanza deportiva constituyen acciones parciales de otra mucho más amplia: por ejemplo, «el dominio del salto de cabeza hacia adelante en cuclillas desde el trampolín de 1 m», «en una carrera la consecución de 11 segundos para los 100 m», el «salto de altura sobre los 2 m mediante la técnica *flop*». La enseñanza deportiva orientada activamente empieza con la *fijación y la conciencia del objetivo de la acción* y con el descubrimiento de la diferencia en la situación «es-debe ser». De acuerdo con el grado de la libertad de configuración de que goza el educador en determinada situación de aprendizaje en la enseñanza o el entrenamiento deportivos, a la persona que aprende debe concedérsele un máximo de libertad de decisión a la hora de fijar y establecer el objetivo de la acción. Sólo de esta forma puede lograrse la identificación máxima con el objetivo indispensable para la creación de una fuerte motivación y una buena disposición para llevar a cabo una actividad.

En el paso siguiente para el aprendizaje, debe analizarse a fondo la *situación de partida,* teniendo naturalmente en cuenta la anticipación del objetivo previsto, para lo cual será necesaria la reflexión sobre el actual nivel sensumotor y psicofísico de la capacidad y habilidad, sobre la disposición física para el rendimiento, los conocimientos específico-deportivos y las experiencias cognitivas y emocionales. Debe conocerse y vivirse la tensión entre situación de partida (= situación *es*) al comienzo del proceso de aprendizaje y la situación final prevista (= situación *debe ser.*)

Durante la tercera fase se produce la *anticipación de los medios o de la vía.* Deben comprenderse los pasos necesarios en el aprendizaje para alcanzar el objetivo, los métodos del aprendizaje y los medios auxiliares necesarios, así como los obstáculos, rodeos y peligros que se presentarán, actuando sobre ellos con plena conciencia de su presencia. Si el deportista sabe cuáles son las dificultades que encontrará en su vía hacia el objetivo y cuáles son los medios auxiliares de que dispone para superarlas, estará en condiciones de valorar debidamente los rendimientos logrados así como sus adelantos en el aprendizaje. Si la inversión y el éxito guardan la debida relación para el deportista, también podrá desarrollar las necesarias energías impulsoras.

La *realización de la acción* está determinada por la superación activa de los obstáculos que se oponen al logro de los objetivos y por la vivencia de la discrepancia y la coincidencia existentes entre la expectativa (anticipación del transcurso de la acción) y la realidad, que se experimentan durante la realización de la acción. El educador tiene aquí la importante misión de activar las fuerzas existentes en la persona que aprende a efectos de conseguir la solución del problema y de sensibilizarlo para la vivencia consciente de esta tensión entre expectativa y realidad. Sólo así podrán regirse las acciones del movimiento por un grado elevado de conciencia, y el deportista podrá vivir la experiencia de sí mismo y de su cuerpo en su enfrentamiento activo con el medio. El fomento de estas cualidades vivenciales y específico-deportivas susceptibles de esta activación constituye una tarea esencial de la enseñanza orientada activamente.

En la *fase de valoración* del resultado de la acción, el deportista deberá desarrollar y aprender a aplicar unos métodos que le permitan juzgar con toda independencia y de manera correcta el resultado de su rendimiento. Las valoraciones subjetivas del rendimiento obtenidas de este modo deberá poderlas confrontar con las observaciones y las valoraciones de otras personas (por ejemplo, entrenadores y compañeros, profesores y condiscípulos) o con su filmación o toma en *video,* para conseguir información exacta sobre el rendimiento obtenido que conducirá al resultado más objetivo y próximo a la realidad posible del movimiento efectuado. El análisis del curso de la acción fundado en el objetivo de la acción descubre los fallos y errores aún existentes en el rendimiento, conduciendo de esta forma a la preparación para llevar a cabo una nueva acción. Cuanto más independiente y responsable sea este análisis del curso de la acción y la comprobación del resultado por parte del deportista, antes estará éste en condiciones de incorporar a sus futuros planes de acción las instrucciones y consejos que le hayan dado el profesor y el entrenador.

Tanto la enseñanza como el entrenamiento deportivos con orientación activa constituye el punto central para la persona, alumnos o deportistas, que *actúan activa e independientemente.* Todas las medidas educativas y organizativas del entrenamiento sirven, única y exclusivamente, para el apoyo y el posterior desarrollo de sus movimientos.

De esta forma, el deportista aprende a vivir y realizar como una unidad psicofísica cada movimiento y los procesos físicos y psí-

quicos inherentes y desencadenados por ese movimiento, en especial los de orden emocional, con lo que adquiere las condiciones previas para alcanzar los objetivos educativos deseados.

Los conocimientos psicodeportivos pueden ayudar, hasta cierto punto, a los profesores, entrenadores y deportistas a reconocer las relaciones recíprocas existentes entre los procesos psíquicos y la acción deportiva; pero para aprovechar debidamente esos conocimientos y que conduzcan a un enriquecimiento de la acción y de la vivencia deportivas, serán necesarias la fijación de objetivos y la actitud y disposición del deportista y de las personas interesadas en sus rendimientos. En todo caso, al deporte escolar le corresponde una importancia sobresaliente, que no debe menospreciarse en estas tareas de fijación y desarrollo de objetivos de formación de actitudes y de motivación.

6. Resumen

El deporte y en especial la asignatura de educación física escolar siempre han estado considerados como un medio importante para estimular una gran cantidad de características de la personalidad, actitudes de gran valor individual y social, puntos de vista, y capacidades de acción y vivencias consideradas como deseables. Basándose en estas premisas sobre el valor educativo del deporte las cuales, a su vez, dependen de las correspondientes representaciones sociales valorativas y normativas, se han formulado objetivos educativos y docentes dentro de las directrices generales y los planes de estudios de la asignatura de «educación física». Hasta el momento no ha podido demostrarse científicamente si el deporte puede contribuir o no a la consecución de esos objetivos educativos.

La misión pedagógica del profesor consiste en conseguir que el alumno viva el deporte en toda su multiplicidad como campo de acción y de vivencia. Esta misión sólo podrá cumplirla si se entienden la enseñanza y el aprendizaje como una acción planificada y dirigida hacia un objetivo, en función del cual se estructuran una y otro. Merecen atención especial las relaciones interpersonales en la relación profesor-alumno respecto de los procesos de información, instrucción, dirección y valoración.

La vivencia subjetiva y la valoración del resultado de un rendimiento vendrán determinadas por la motivación del resultado del

rendimiento mediante la subordinación a unos factores determinantes específicos del mismo (atribución causal).

Durante el proceso de la educación y la enseñanza pueden distinguirse varios estilos educativos y docentes, según el grado de coincidencia entre las diferentes acciones educativas y docentes de un educador en las más diferentes situaciones y en momentos distintos. En el curso de las investigaciones experimentales sobre los estilos educativos autoritarios, democráticos y de *laissez-faire,* se determinaron como dimensiones principales de la descripción del comportamiento educativo las de: *a)* dirección máxima frente a dirección mínima; y *b)* calor emocional frente a indiferencia emocional. El comportamiento del alumno, influido por el comportamiento educativo del profesor, puede clasificarse según las siguientes dimensiones: *a)* grado de libertad, o de falta de libertad; y *b)* procesos positivos frente a procesos negativos de los sentimientos.

El comportamiento educativo de los profesores frente al alumno se caracteriza en gran medida por la dirección y el control, así como por la relativamente poca cantidad de aprecio, calor emocional y simpatía. Los profesores y educadores se comportan en general de manera muy distinta a como se imaginan en sus propios deseos y representaciones. Basándose en estas observaciones y en la exigencia de incrementar la capacidad de acción pedagógica del profesor, se produce la necesidad de modificar el comportamiento educativo y docente. La práctica escolar, el *microteaching,* la contemplación docente en común y la formación dinámica de grupo ofrecen distintas posibilidades para la formación del profesor o educador.

Frente a la enseñanza y el entrenamiento deportivos usuales, orientados más bien de forma preceptiva, la enseñanza deportiva orientada activamente está en mejores condiciones de alcanzar los objetivos educativos deseados. La enseñanza deportiva orientada activamente debe conseguir que el alumno sea consciente, durante el aprendizaje, de que una determinada forma del movimiento o de que la consecución de determinada capacidad de rendimiento constituye un problema psicofísico, para cuya solución deberá desarrollar y aplicar determinados métodos de resolución de problemas. Adquirir conciencia del objetivo de la acción, de la situación de partida, de la anticipación de los medios o de la vía, de la realización de la acción, de la valoración racional del resultado de ésta y de la superación de las consecuencias de ese resultado, son otros tantos pasos pedagógicos importantes que se dan para alcanzar, con el consiguiente es-

fuerzo, que el alumno deportivo experimente lo que significa ser una persona que actúa con independencia, de forma activa, en medio de una gran cantidad de posibilidades de acción y de vivencia deportivas.

7. Bibliografía para estudios ulteriores

Fittkau, B., H.-M. Müller-Wolf y F. Schulz v. Thun (dir.), *Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung*, Verlag Dokumentation, Pullach 1974.

Grell, J., *Technik des Lehrerverhaltens*, Beltz, Weinheim ²1974.

Rückriem, N., *Lehrerverhaltenstraining*, Maier, Ravensburg 1977.

Nickel, H. y E. Langhorst (dir.), *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*, Huber/Klett, Berna-Stuttgart 1973.

8. Preguntas

1. ¿Cómo se llega al desarrollo de objetivos educativos para la enseñanza del deporte?
2. ¿Cuáles son los objetivos educativos que deben conseguirse mediante la enseñanza del deporte?
3. ¿Por qué no bastan los modelos behavioristas para el análisis de los procesos psicológicos en la enseñanza del deporte?
4. ¿Qué importancia poseen los modelos cognitivos de organización de la acción humana para el análisis de la enseñanza deportiva?
5. ¿Qué efectos producen las expectativas de rendimientos del profesor ante los rendimientos del alumno (efecto de Pigmalión)?
6. ¿Cómo incide la atribución causal sobre el proceso de la valoración del rendimiento por el profesor?
7. ¿Cómo influye la atribución causal en el comportamiento del alumno a efectos del rendimiento?
8. ¿Qué es lo que se entiende por un estilo educativo y docente?
9. ¿Cuáles son las dimensiones del comportamiento del profesor y las correspondientes reacciones del alumno que constituyen el fundamento de los estilos educativos?
10. ¿Por qué es necesario la formación de los profesores para la modificación de su comportamiento educativo y docente?
11. ¿A qué se deben las dificultades psicológicas para la modificación de comportamientos en los profesores?
12. ¿Qué ventajas y desventajas van unidas a los diferentes métodos de formación de los profesores?

13. ¿En qué se diferencian las formas de la enseñanza y entrenamiento deportivos orientados activa o preceptivamente?
14. ¿Qué posibilidades de acción y de vivencia se le ofrecen al deportista si se encuentra en el centro mismo de los esfuerzos pedagógicos del educador como persona independiente que opera de forma activa?
15. ¿Qué objetivos educativos pueden conseguirse mediante una enseñanza orientada activamente?

Capítulo XIII

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA BIBLIOGRAFÍA PSICOLÓGICO-DEPORTIVA

Para el principiante en el estudio de una disciplina deportiva es generalmente difícil encontrar un cuerpo de información rápido que permita el conocimiento de la literatura científica pertinente. Por dicho motivo, en este capítulo queremos facilitar algunas indicaciones útiles para habituarse a dicha bibliografía.

Como se ha subrayado, ninguna profesión relacionada con la psicología del deporte puede desempeñarse cumplidamente sin unos conocimientos fundamentales de psicología. Es muy frecuente que la bibliografía existente sobre el deporte no baste para trabajar sólidamente con un problema de psicología del deporte. Por regla general, para solucionar los problemas planteados es preciso incorporar resultados de investigaciones o conocimientos teóricos procedentes de la psicología. Mas para eso hay que saber cómo es posible adquirir, rápida y efectivamente, los suficientes conocimientos psicológicos.

Los problemas cuya solución exige la consulta de la bibliografía especializada se plantean en las más dispares condiciones. Además, los estudiantes de las ciencias del deporte poseen unos conocimientos previos sumamente variados, tanto en lo que respecta a la psicología pura como a la psicología del deporte, así como diferentes grados de diferenciación de los problemas. De ahí que sólo sea posible trazar las líneas maestras para el estudio de la bibliografía de forma muy general y abstracta. En todo caso, quien conozca los medios auxiliares para consultar esa bibliografía, así como el que domine la «técnica» de la consulta bibliográfica, muy pronto estará al corriente de la misma.

1. Enciclopedias y diccionarios técnicos

Cuando, sin poseer la suficiente información previa, ha de abordarse un problema relacionado con términos de uso común o incluso con expresiones de tipo técnico (por ejemplo, aprendizaje, motivación, miedo, agresión, personalidad), puede uno informarse, en primer lugar, en una enciclopedia conocida y de tipo general.

Si se trata de un concepto normal de las ciencias del deporte, se encontrará en el *Sportwissenschaftlichen Lexikon* (publicado por P. Röthig), en la correspondiente voz, la traducción inglesa y una breve descripción con indicación de la bibliografía más importante.

Para una primera información sobre expresiones técnicas psicológicas, existen el *Diccionario de Psicología* de F. Dorsch, Ed. Herder, Barcelona [3]1978 y el *Lexikon der Psychologie* (W. Arnold y otros autores), que, además de la descripción de conceptos, contienen indicaciones sobre bibliografía especializada. El *Handbuch psychologischer Grundbegriffe* (T. Herrmann y otros autores) facilita para 50 conceptos fundamentales de la Psicología unas informaciones científicas muy amplias, de forma comprensible, y contiene también un índice bibliográfico diferenciado.

De los léxicos y diccionarios especializados sólo puede obtenerse, en cambio, información relativa a conceptos aislados, sin relación alguna entre sí sobre un determinado contenido especializado. Considerando que muchas expresiones especializadas de la psicología se basan en el lenguaje cotidiano, si bien adquieren en esta rama una significación específica, o bien se han incorporado al lenguaje cotidiano, perdiendo entonces una parte de su contenido científico, los léxicos y diccionarios de psicología especializados resultan indispensables para la aclaración de conceptos y para precisar la terminología.

2. Obras introductorias

El que desee introducirse en un campo determinado de la psicología del deporte y de la psicología pura y necesite los suficientes conocimientos de las relaciones entre las especializadas, para solucionar los problemas que se presenten, debería conseguir en primer lugar una visión global y una primera idea sobre dicho campo.

Estas obras de introducción no deberían exigir unos conocimientos especializados y especiales previos. No obstante, como contienen expresiones técnicas, muchas veces no explicadas o descritas, el principiante hará bien en utilizar, al mismo tiempo, un buen diccionario especializado. Las buenas obras de introducción facilitan una visión del campo de que se trate, muestran sus limitaciones y sus aspectos comunes con campos adyacentes, tratan de forma breve y fácilmente comprensible los problemas más importantes y ofrecen una perspectiva global de los métodos empleados y de las teorías más importantes, mostrando con ejemplos cómo pueden solucionarse los problemas y obtener conocimientos científicos.

2.1 *Introducción a la psicología del deporte*

Hasta el momento no existe ninguna obra de introducción amplia y completa a la psicología del deporte.

Una reseña sistemática de las investigaciones en este campo puede verse en la obra de Haase, H., aparecida como libro de bolsillo, *Sportpsychologie* («Urban Tb.», 278, Kohlhammer, Stuttgart 1978).

Las obras existentes ya hace tiempo, similares a una introducción citaremos:

Bäumler, G., Rieder, H. y Seitz, W., *Sportpsychologie,* Hofmann, Schorndorf 1972.

Deutscher Sportbund (ed.), *Psychologie in Training und Wettkampf,* Bartels y Wernitz, Berlín 1973.

Son recopilaciones de artículos de diferentes autores, que tratan de unos temas determinados pero parten de puntos de vista distintos. Faltan importantes temas de la psicología del deporte; otros, por el contrario, se abordan con amplitud. Estas publicaciones son apropiadas para la introducción en sectores específicos de la psicología del deporte. Los trabajos del libro *Psychologie in Training und Wettkampf* tienen en consideración, de forma especial, los problemas psicológicos en el deporte de competición.

En la Unión Soviética aparecieron, hace ya alugnos años, dos libros muy interesantes sobre psicología del deporte:

Puni, A.Z., *Abriss der Sportpsychologie,* Sportverlag, Berlín 1961, facilita una visión general sobre las investigaciones psicológico-deportivas y sus resultados en la Unión Soviética. De este libro pueden obtenerse muchas notas interesantes para los trabajos científicos propios.

Rudik, P.A., *Psychologie. Ein Lehrbuch für Turnlehrer, Sportlehrer und Trainer,* Volk und Wissen, Berlín 1963, facilita, por el contrario, más bien una visión global sistemática de los sectores temáticos de la psicología del deporte más importantes para los profesores de educación física y los entrenadores.

Ambas publicaciones representan una combinación de obras de introducción y libros de texto.

2.2 *Obras de introducción general a la psicología*

Una introducción realmente ejemplar, en el aspecto didáctico y en todos los demás, a la psicología la constituye el libro de Krech, D. y Crutchfield, R.S., *Grundlagen der Psychologie,* Beltz, Weinheim 1968.

Otra obra, muy asimilable para principiantes, es la de Graumann, C.F., *Einführung in die Psychologie,* Huber, Berna 1969. En 7 tomos facilita una introducción a los distintos campos de la psicología.

Todo aquel que, sin un interés especial, quiera conseguir una primera visión global de los fundamentos de la psicología y de algunos centros de gravedad importantes de la misma, puede estudiar el texto que acompaña a la emisión televisiva *System Mensch:*

Schönpflug, W., *System Mensch. Studientext zur Einführung in die Psychologie,* Klett-Cotta, Stuttgart 1977.

Schönpflug, W., *System Mensch. Beispiele aus der psychologischen Fachliteratur,* Klett-Cotta, Stuttgart 1977.

2.3 *Obras de introducción a campos parciales de la psicología*

Al lado de las obras de introducción general a la psicología ya citadas, existen otras que introducen en los diferentes campos parciales de la misma en forma más o menos extensa. He aquí una relación de las que revisten una importancia especial para la psicología del deporte.

2.3.1 Psicología pedagógica

Mietzel, G., *Psicología pedagógica*, Herder, Barcelona 1976.
Weinert, F.E., *Pädagogische Psychologie*, «Funk-Kolleg», tomos 1 y 2, Fischer, Francfort 1974 ([3]1976).
Gage, N.L. y Berliner, D.C., *Pädagogische Psychologie - Eine Einführung*, Urban y Schwarzenberg, Munich 1977.
Höger, D., *Einführung in die Pädagogische Psychologie*, «Urban Tb.» 155, Kohlhammer, Stuttgart 1974.

2.3.2 Psicología de la personalidad

Herrmann, T., *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*, Hogrefe, Gotinga [3]1976.
Roth, E., *Persönlichkeitspsychologie - Eine Einführung*, «Urban Tb.», 155, Kohlhammer, Stuttgart 1977.

2.3.3 Psicología del desarrollo

Oerter, R., *Moderna psicología del desarrollo*, Herder, Barcelona [2]1980.
Hurlock, E.B., *Die Entwicklung des Kindes*, Beltz, Weinheim [3]1972.
Schraml, W.J., *Introducción a la psicología moderna del desarrollo*, Herder, Barcelona 1977.

2.3.4 Psicología del aprendizaje

Roth, H. (dir.): *Begabung und Lernen*, Klett, Stuttgart [10]1976.
Bergius, R., *Psychologie des Lernens - Einführung in die moderne Forschung*, «Urban Tb.», 141, Kohlhammer, Stuttgart [2]1972.

2.3.5 Psicología social

Mueller, E.F. y Thomas, A., *Einführung in die Sozialpsychologie*. Hogrefe, Gotinga [2]1976.
Herkner, W., *Einführung in die Sozialpsychologie*, Huber, Berna 1975.
Timaeus, E. y Lück, H.E., *Sozialpsychologie der Erziehung*, Luchterhand, Neuwied 1976.

2.3.6 Métodos en la psicología

Traxel, W., *La psicología y sus métodos*, Herder, Barcelona 1970.
Selg, H., *Einführung in die experimentelle Psychologie*, «Urban Tb.», 98, Kohlhammer, Stuttgart [4]1975.
Selg, H. y Bauer, W., *Forschungsmethoden der Psychologie*, «Urban Tb.», 121, Kohlhammer, Stuttgart [3]1976.
Walker, H.E. y Lev, J., *Statistische Methoden für Psychologen, Soziologen und Pädagogen*, «Beltz-Studienbuch» 43, Beltz, Weinheim 1975.
Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P., *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*, Westdeutscher Verlag, Colonia/Opladen 1969.

2.4 *Obras de introducción al trabajo científico*

El estudio de la bibliografía especializada constituye una parte importante del trabajo científico para el estudiante y para la persona dedicada a la práctica del deporte que quiera utilizar los conocimientos científicos para solucionar sus problemas. Pero, al no poder ser considerado con independencia de las restantes actividades científicas (por ejemplo, la definición de problemas y el análisis de los mismos, la recopilación y preparación de datos científicos, o la comparación y representación de los resultados), queremos dar a conocer aquí algunas obras de introducción al trabajo científico. La observación de las reglas propias de éste puede ayudar a conseguir altos rendimientos con un esfuerzo relativamente reducido. En este sentido, facilita normas concisas e importantes para el trabajo científico la obra:

Seidenspinner, G., «Wissenschaftliches Arbeiten» (Schriftenreihe der Deutschen Studentenschaft, tomo 4, Aichbach 3/1973).

Otra obra de introducción al trabajo científico, especialmente en el campo de la pedagogía, es la siguiente:

Rückriem, G., Stary, J. y Franck, N., *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Praktische Anleitung zum Erlernen wissenschaftlicher Techniken am Beispiel der Pädagogik* (Uni-Taschenbücher, UTB 724. Stuttgart 1977).

3. Tratados y monografías

Los tratados abordan una especialidad científica o un campo concreto de la ciencia respectiva de forma amplia pero también diferenciada. Es frecuente que los conocimientos científicos existentes se expresen en ellos de forma teórica y resumida. El resultado es una especie de inventario, en el que cabe advertir unos centros de gravedad y unas ciertas omisiones en la investigación científica y en la creación de teorías.

Las monografías exigen un respeto similar, pero no tratan, como los manuales, un campo concreto de una ciencia, limitado según puntos de vista académicos, sino que se ocupan de un único tema o de un fenómeno aislado de la ciencia respectiva. Cabe imaginar, en tal sentido, una monografía, por ejemplo, sobre la agresividad o sobre la motivación para el rendimiento en el deporte; para ello se puede partir de la base de los conocimientos generalizados sobre los temas agresión o motivación para el rendimiento, y después se estudian las formas de comportamiento agresivo o la motivación observadas, así como los procesos motivacionales para el rendimiento de los deportistas, resumiéndolo todo para los diferentes campos del rendimiento deportivo y la personalidad del deportista.

Las monografías y los tratados exigen del lector conocimientos previos bien fundamentados en los respectivos campos. Su consulta ayuda, sobre todo, a la introducción en el campo específico de que se trate.

No existe, hasta la fecha, ningún tratado en lengua alemana sobre psicología del deporte. Basándose en los distintos campos de la psicología, considerados desde el punto de vista psicológico-deportivo, pueden mencionarse las siguientes obras:

Herrmann, T., *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*, Hogrefe, Gotinga [3]1976.

Irle, M., *Lehrbuch der Sozialpsychologie*, Hogrefe, Gotinga 1975.

Merz, F. y Giesen, H., *Lehrbuch der Differentiellen Psychologie*, Hogrefe, Gotinga 1978.

Pongratz, J., *Lehrbuch der Klinischen Psychologie*, Hogrefe, Gotinga [2]1975.

Spitznagel, A. y Standke, R., *Lehrbuch der Soziometrie*, Hogrefe, Gotinga 1978.

Trautner, H.M., *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie,* Hogrefe, Gotinga 1978.

Una buena visión global de las monografías psicológico-deportivas es la que ofrece el libro de:

Essing, W. y otros autores, *Monographien, Kongressberichte und Sammelwerke zur Psychologie des Sports,* Münster 1977.

Contiene un índice de autores por orden alfabético, así como un índice de voces guía.

4. Manuales

Tras el desarrollo de un nuevo campo científico, suelen transcurrir bastantes años hasta que aparecen los primeros tratados y obras introductorias. No obstante, en lo que atañe a la psicología del deporte la investigación ha seguido desarrollándose de tal forma, a la vez que crecía el interés por adquirir los conocimientos básicos, que hoy resultan indispensables obras de ese tipo para este nuevo campo científico. Los manuales, en cambio, sólo pueden ser confeccionados cuando se dispone ya de un cuerpo adecuado y plural de conocimientos científicos fiables.

Los manuales tienen por objeto facilitar una visión general de los métodos, teorías y conocimientos aislados del campo científico de que se trate.

En el momento actual no existe ningún manual de psicología del deporte, y sólo podrá ser confeccionado, presumiblemente, cuando esta rama cuente con conocimientos científicos más amplios y bien fundamentados.

En el campo de la psicología se dispone, actualmente, de un manual de 12 tomos: Thomae, H. (dir.): *Handbuch der Psychologie* Hogrefe, Gotinga 1959ss., en el que pueden encontrarse amplias exposiciones de los más importantes problemas de la psicología y las correspondientes indicaciones sobre bibliografía especializada; más breve pero más moderno es el *Manual de psicología,* de Richelle-Droz, Herder, Barcelona 1980.

5. Artículos de revistas e investigaciones particulares

Existen ya investigaciones sobre muchos problemas de la psicología del deporte, pero que no han sido incorporados aún en obras introductorias, tratados ni monografías de forma resumida. Para el estudio eficaz de esta asignatura es muy importante, por tanto, saber cómo puede obtenerse rápidamente una visión global de la bibliografía existente sobre el tema. La fuente más fiel y accesible es:

Essing, W. Bertram, W. y Meckbach, Ch., *Bibliographie zur Psychologie des Sports 1972-1975,* Hofmann, Schorndorf 1976.

La obra se mantiene puesta constantemente al día y recoge la bibliografía internacional. Las publicaciones científicas aparecen ordenadas por orden alfabético de autores. Ofrece un excelente índice de voces guía, muy adecuado a los problemas de la psicología del deporte, con cuya ayuda es posible hacerse con suma rapidez una idea de las publicaciones más importantes sobre el tema.

Da también una visión general de la bibliografía internacional sobre psicología la publicación:

«Psychological Abstracts» (de la American Psychological Association, Washington 1927ss).

que también contiene un índice de voces guía muy detallado.

Aparecen asimismo investigaciones psicológico-deportivas preferentemente en las siguientes revistas:

«Sportwissenschaft» (dir. por O. Grupe, Hofmann, Schorndorf).
«Sportunterricht —Monattchrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports—» (dir. por G. Hecker, Hofmann, Schorndorf).
«International Journal of Physical Education» (dir. por H. Haag, Hofmann, Schorndorf).
«International Journal of Sport Psychology» (dir. por F. Antonelli, Roma).
«Theorie und Praxis der Körperkultur» (Redacción: R. Baumann, Leipzig).
«Körpererziehung» (Volk und Wissen, Berlín).

Si se han agotado las fuentes citadas para obtener datos sobre bibliografía especializada en campos concretos, cabe acudir a los correspondientes servicios de información bibliográfica. Para el sector de la psicología del deporte se ofrecen:

«Sport-Dokumentation» (editada por el Bundesinstitut für Sportwissenschaft, Colonia).
«Zentralstelle für psychologische Information und Dokumentation an der Universität Trier» (dirección: G. Reinert, Tréveris).
«Informationszentrum für Sozialwissenschaftliche Forschung» (Redacción: E. Scheuch, Bonn).

El hecho real de que la psicología del deporte sea aún una ciencia relativamente muy joven, de forma que sólo dispone, forzosamente, de una cantidad limitada de conocimientos fiables, facilita sin duda alguna, por una parte, la visión global de los más importantes resultados obtenidos con las investigaciones, pero dificulta, por otra, en gran medida, la adecuada solución de los problemas. Los problemas psicológicos y, por consiguiente, también psicológico-deportivos son, por regla general, de naturaleza muy compleja y exigen para su solución unos conocimientos muy diferenciados y unos puntos de vista que faciliten la consideración de las diferentes conexiones. Estos conocimientos, forzosamente especializados, sólo pueden obtenerse por vía de un rodeo, analizando los fundamentos psicológicos de la acción y las experiencias deportivas. El material necesario es fruto, sin embargo, de investigaciones que, por regla general, no guardan relación directa con el deporte. Aquí radica la dificultad para el estudiante de elaborar los conocimientos adquiridos mediante el estudio de la literatura psicológica de forma que le sirvan para solucionar los problemas de índole psicológico-deportiva.

Sólo el desarrollo futuro de la psicología del deporte permitirá ir descartando, en medida cada vez mayor, el simple traspaso de los conocimientos psicológicos al campo de la acción y las vivencias deportivas, para basarse, de forma creciente, en métodos, teorías y resultados fiables de unas investigaciones científicas propias de esta nueva rama científica.

BIBLIOGRAFIA

Andreas, R., Bartl-Dönhoff, G., Hopf, W., *El miedo escolar,* Herder, Barcelona 1980.

Angermeier, W.F., *Kontrolle des Verhaltens. Das Lernen am Erfolg,* Springer, Heidelberg ²1976.

Anochin, P.K., *Das funktionelle System als Grundlage der physiologischen Architektur des Verhaltensaktes,* «Abhdl. a. d. Geb. der Hirnforschung u. Verh.-Physiologie», tomo 1, 1967.

Arnold, W., Eysenck, H.J., Meili, R. (dir.), *Lexikon der Psychologie,* Herder, Friburgo 1971.

Artus, H.G., Artus, V., *Unterrichtsplanung im Sportunterricht unter dem Aspekt der Sozialisation,* en: *ADL-Kongreß «Sozialisation im Sport»,* Hofmann, Schorndorf 1974, 259-269.

Arutunian, R.K. y otros autores, *Psychologie im Sport,* Sportverlag, Berlín 1975.

Backman, C.W., Secord, P.F., *Sozialpsychologie der Schule,* Beltz, Weinheim 1972.

Ballreich, R., *Grundlagen sportmotorischer Tests,* Francfort del M., 1970 (²1973).

Bandura, A., Walters, R.H., *Social Learning and Personality Development,* HR & W., Nueva York 1963; trad. cast.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad,* Alianza, Madrid ³1978.

Bandura, A., *Lernen am Modell — Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie —,* Klett, Stuttgart 1976.

Bäumler, G., Rieder, H., Seitz, W., *Sportpsychologie* Hofmann, Schorndorf 1972 (²1975).

Bergius, R., *Psychologie des Lernens — Einführung in die moderne Forschung —,* «Urban-Tb.», 141, Kohlhammer, Stuttgart ²1972.

Bierhoff-Alfermann, D., *Sport und Persönlichkeit,* en: Schmitz-Scherzer, R. (dir.), *Freizeit,*. Akad. Verlagsanstalt, Francfort 1974, 391-405.

Bierhoff, H.W., *Soziale Interaktion und sportliche Aktivität,* en: Bierhoff-

Alfermann, D. (dir.), *Soziale Einflüsse im Sport,* Steinkopff, Darmstadt 1976, 136-153.

Bilodeau, E.A., *Acquisition of Skills,* Acad. Press, Nueva York 1966.

Blum, P., Stüber, J., *Der Einfluß der Sportnote auf die Motivation der Schüler im Sportunterricht,* en: «Leibeserziehung», 21 (1972) 376-382.

Boisen, M., *Angst im Sport. Der Einfluß von Angst auf das Bewegungsverhalten im Sport,* Achenbach, Giessen 1975.

Brunner, R., *Lehrertraining. Grundlagen-Verfahren-Ergebnisse,* Reinhardt, Munich 1976.

Brusten, M., Hurrelmann, K., *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung,* Juventa, Munich 1974 ([3]1976).

Buytendijk F.J.J., *Wesen und Sinn des Spiels,* Berlín 1934.

Buytendijk, F.J.J., *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung,* Springer, Berlín 1956.

Buytendijk, F.J.J., *Prolegomena einer anthropologischen Physiologie,* Salzburgo 1967.

Cattell, R.B. y otros autores, *Verification of the Structure of the 16 P.F. Questionnaire in Germany,* en: «Psychologische Forschung», 1969, 396-386.

Clauss, G. y otros autores, *Wörterbuch der Psychologie,* VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1976.

Colectivo de autores, *Beiträge zur Sportpsychologie,* Sportverlag, Berlín 1974.

Consejero de educación de Berlín, *Vorläufiges Grundprogramm für das Fach Leibesübungen in der Sekundarstufe II,* Berlín 1974.

Corell, W., *Das pädagogisch-psychologische Problem der Beziehung zwischen Lehrstil und Lernleistung,* en: Herrmann, T. (dir.), *Psychologie der Erziehungsstile,* Hogrefe, Gotinga [2]1970, 225-242.

Cratty B.J., *Movement Behavior and Motor Learning,* Lea & Febiger, Filadenfia 1967 (trad. alemana: *Motoriches Lernen und Bewegungsverhalten,* Limpert, Francfort del M. 1975).

Christian, P., *Vom Wertbewußtsein im Tun. Ein Beitrag zur Psychophysik der Willkürbewegung,* en: «Beitr. Allg. Med.», 4 (1948) 1-20.

Christian, P., *Über «Leistungsanalyse» — dargestellt am Beispiel der Willkürmotorik,* en: «Der Nervenarzt», 24 (1953) 10-16.

Christian, P., *Kybernetik und Gestaltkreis als Erklärungsweisen des Verhaltens,* en: E. Wiesenhütter (dir.) *Werden und Handeln,* Stuttgart 1963, 90-110.

Däumling, M. y otros autores, *Beiträge zum Mentalen Training,* en: E. Ulich (dir.), *Schriftenreihe Training und Beanspruchung,* tomo 3, Limpert, Francfort del M. 1973.

Derwort, A., *Untersuchungen über den Zeitablauf figurierter Bewegun-*

gen beim Menschen, en: «Plügers Arch. f. ges. Phsyiol.», 240 (1938) 661-675.

Deutscher Sportbund (dir.), *Psychologie in Training und Wettkampf,* en: «Trainerbibliothek des Deut. Sportbundes», tomo 5, Bartels u. Wernitz, Berlín 1973.

Dieckert, J., *Kommunikation und Kooperation bei Bewegungs- und Spielaufgaben geschlechts-, alters- und leistungsheterogener Kleingruppen,* en *ADL-Kongress «Sozialisation im Sport»,* Hofmann, Schorndorf, 1974, 251-258.

Dietrich, R., *Strukturelemente des Lehrer-Schüler-Verhaltens,* en: H. Göschel (dir.): *Das Lehrer- und Schülerverhalten in Erziehung und Unterricht,* Ehrenwirth, Munich 1975, 15-24.

Dietrich, W., Weck, H., *Zur Bewertungsproblematik im Sportunterricht,* en «Körpererziehung», 23 (2), 1973, 65-84.

Doil, W. y otros autores, *Beiträge zur Sportpsychologie, 2,* Sportverlag, Berlín 1974.

Doil, W., *Psychologische Aspekte der Entstehung und Entwicklung leistungsbestimmender psychischer Eigenschaften des Sportlers,* en W. Doil y otros autores, *Beiträge zur Sportpsychologie,* 2, Sportverlag, Berlín 1974, 153-190.

Dorsch, F., *Diccionario de psicología,* Herder, Barcelona [3]1978.

Drexel, G., *Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht,* «Sportwissenschaft», 5 (1975) 162-184.

Eggert, D., Kiphard, E. J. (dir.), *Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder,* Hofmann, Schorndorf 1972 ([3]1976).

Enke, G., Scharf, A., *Die Struktur psychischer Eigenschaften bei Leichtathleten verschiedener Disziplingruppen,* «Unveröffentliche Dipl.-Arbeit an der DHfK», Leipzig 1967.

Erikson, E.H., *Kindheit und Gesellschaft,* Klett, Stuttgart 1957 ([6]1976); trad. cast.: *Infancia y sociedad,* Hormé, Buenos Aires 1959.

Essing, W., Bertram, W., Meckbach, Ch., *Bibliographie zur Psychologie des Sports 1972-1975,* Hofmann, Schorndorf 1976.

Essing, W., Bertram, W., Meckbach, Ch., *Monographien, Kongreßberichte und Sammelwerke zur Psychologie des Sports,* Münster 1977.

Ewert, O., *Gefühle und Stimmungen,* en: Thomae, H. (dir.), *Allgemeine Psychologie,* tomo II: *Motivation (Handbuch der Psychologie,* 2 tomos), Hogrefe, Gotinga [2]1965, 229-271.

Feige, K., *Aufgaben und Bedeutung der Sportpsychologie für die Theorie der Leibeserziehung,* «Die Leibeserziehung» [4](1964) 111-125.

Feige, K., *Wesen und Problematik der Sportmotivation, dargestellt anhand eines mehrdimensionalen Strukturmodells,* «Sportunterricht», 1 (1976) 4-7.

Feige, K. (dir.): *The Development of Sportpsychology — A Synopsis of*

its Research, Application and Organization in different Countries-, Kiel 1977.

Fittkau, B., Müller-Wolf, H.-M., Schulz v. Thun, F. (dir.), *Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung*, Verlag Dokumentation, Pullach 1974.

Flanders, N.A., *Analysing Teaching Behavior*, Reading (Mass.) 1970; trad. cast.: *Análisis de la interacción didáctica*, Anaya, Salamanca 1977.

Fleishman, E.A., *Dimensional analysis of psychomotor abilities*, en: «J. of exp. Psychol», 48 (1954) 437-454.

Fleishman, E.A., Hempel, W.E., *Factorial analysis of complex psychomotor performance and related skills*, «J. appl. Psychol.», (1956) 96-104.

Friedrichs, J., *Methoden empirischer Sozialforschung*, Rowohlt, Reinbek 1973 ([5]1976).

Fuchs, R., *Ansätze, Methoden und wissenschaftliche Grundlagen der Handlungsforschung*, en: A. Thomas (dir.) *Psychologie der Handlung und Bewegung*, «Psychologia Universalis», tomo 32, Hain, Meisenheim 1976, 171-257.

Gabler, H., *Leistungsmotivation im Hochleistungssport*, Hofmann, Francfort 1972 ([2]1975).

Gabler, H., *Zur Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen bei Hochleistungssportlern Eine empirische Längsschnittuntersuchung im Schwimmsport*, Reproanstalt Walter Betz, Tubinga 1976.

Gage, N.L., Berliner, D.C., *Pädagogische Psychologie — Eine Einführung —*, Urban & Schwarzenberg, Munich 1977.

Gall, H., *Sozialisationsfaktor Sportnote*, en: *ADL-Kongreß «Sozialisation im Sport»*, Hofmann, Schorndorf 1974, 221-226.

Gall, H., *Sportnoten aus kommunikationstheoretischer Sicht*, en: *ADL-Kongreß «Sozialisation im Sport»*, Hofmann, Schorndorf 1974, 304-307.

Geron, E., *Methoden und Mittel zur psychischen Vorbereitung des Sportlers*, Hofmann, Schorndorf 1975.

Graf, H., *Ängstlichkeit und Fußballspiel*, en: «Jugend und Sport», 31 (1974) 393-394.

Graumann, C.F. (dir.), *Einführung in die Psychologie* (7 tomos), Huber, Berna 1969.

Graumann, C.F., *Die Klasse als Gruppe*, en: F.E. Weinert y otros autores, *Funk- Kolleg, Pädagogische Psychologie*, tomo 1, Fischer, Francfort del M. 1974, 473-494.

Grell, J., *Techniken des Lehrerverhaltens*, Beltz, Weinheim [2]1974 ([7]1977).

Grössing, S., *Erziehungsstile im Sportunterricht*, en: J. Recla (dir.), *Beiträge zur Didaktik und Methodik der Leibesübungen*, Hofmann, Schorndorf 1972 14-22.

Haase, H., *Die Objektivität der Bewertung komplexer, sportlicher Leistungen*, en: «Leistungssport», 5 (1972) 346-351.

Haase, H., *Sportpsychologie*, «Urban Tb.», 278, Kohlhammer, Stuttgart 1978.

Hacker, W., *Grundlagen der Regulation von Arbeitsbewegungen*, en: «Probl. Ergeb. Psychol.» suplemento 1, 1967.

Hacker, W., *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*, Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlín 1973 (²1976).

Hackfort, D., *Psychologische Angstforschung — Theoretische und empirische Ansätze —*, en: J.R. Nitsch (dir.) *Berichte aus dem Psychologischen Institut der Deutschen Sporthochschule Köln*, n.° 3, Colonia 1977.

Hagedorn, G., Volpert, W., Schmidt, G., *Wissenschaftliche Trainingsplanung*, en: E. Ulich (dir.), *Training und Beanspruchung*, tomo 2, Limpert, Francfort 1972.

Hahn, E., *Regulative Methoden im Sport*, en: «Leistungssport», 2, n.° 4 (1972) 282-285.

Hanssler, B. (dir.), *Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung*, en: *Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission*, tomo 17, Klett, Stuttgart 1971.

Hecker, G., *Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Sportunterricht*, en: «Die Leibeserziehung», 4 (1969).

Heckhausen, H., *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*, Hain, Meisenheim 1963.

Heckhausen, H., *Leistungsmotivation im Sport*, en: *ADL-Kongreß «Motivation im Sport»*, Hofmann, Schorndorf 1971 (²1973), 25-40.

Heckhausen, H., *Lehrer-Schüler-Interaktion*, en: F.E. Weinert y otros autores, *Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie*, tomo 1, Fischer, Francfort del M. 1974, 547-574.

Heckhausen, H., *Motive und ihre Entstehung*, en: F.E. Weinert y otros autores, *Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie*, tomo 1, Fischer, Francfort del M. 1974, 133-172.

Heckhausen, H., *Einflußfaktoren der Motiventwicklung*, en: F.E. Weinert y otros autores, *Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie*, tomo 1, Fischer, Francfort del M. 1974, 173-209.

Heckhausen, M., *Motiv und Motivation*, en: T. Hermann y otros autores, *Handbuch der psychologischen Grundbegriffe*, Kösel, Munich 1977, 296-313.

Heller, K., Rosemann, B., Gaedicke, A.-K., *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Eine Einführung für Pädagogen und Soziologen und Psychologen*, Klett, Stuttgart 1974.

Hellpach, W., *Sozialpsychologie — Ein elementares Lehrbuch für Studierende und Praktizierende*, Stuttgart 1951.

Helson, H., *Adaptation Level Theory*, en: S. Koch (dir.) Psychology, vol. 1, McGraw-Hill, Nueva York 1959, 565-621.

Herkner, W., *Einführung in die Sozialpsychologie*, Huber, Berna 1975.

Herrmann, T., *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*, Hogrefe, Gotinga 1969 ([3]1976).

Herrmann, T., *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*, Kösel, Munich 1977.

Herzberg, P., *Testbatterie zur Erfassung der motorischen Lernfähigkeit*, en: «Theorie und Praxis der Körperkultur», 17 (1968) 1066-1073.

Hofstätter, P.R., *Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie*, Rowohlt, Reinbek [2]1971.

Höger, D., *Einführung in die Pädagogische Psychologie*, «Urban Tb.», 155, Kohlhammer, Stuttgart 1974.

Höhn, E., *Der schlechte Schüler*, Piper, Munich 1967 ([7]1976).

Holland, J.G., Skinner, B.F., *Analyse des Verhaltens*, Urban u. Schwarzenberg, Munich 1971 ([2]1974).

Hull, C.L., *Principles of Behavior*, Nueva York 1943.

Hurlock, E.B., *Die Entwicklung des Kindes*, Beltz, Weinheim 1970 ([3]1972); trad. cast.: *Desarrollo psicológico del niño*, Colina, Madrid 1976.

Ingenkamp, K.H., *Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests*, en: H. Roth (dir.), *Begabung und Lernen*, tomo 4, Klett, Stuttgart 1969 ([10]1976), 407-431.

Ingenkamp, K.H. (dir.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Beltz, Weinheim 1971 ([5]1974).

Ingenkamp, K.H. (dir.) *Handbuch der Unterrichtsforschung*, Beltz, Weinheim 1973.

Ingenkamp, K.H., *Die Aufgaben pädagogischer Diagnostik und die Testanwendung in Deutschland*, en: K.H. Ingenkamp (dir.) *Tests in der Schulpraxis*, Beltz, Weinheim 1973 ([5]1976) 25-42.

Ingenkamp, K.H., *Schüler- und Lehrerbeurteilung*, Beltz, Weinheim 1976.

Irle, M., *Lehrbuch der Sozialpsychologie*, Hogrefe, Gotinga 1975.

Jones, E.E., Gerard, H.B., *Foundations of Social Psychology*, Wiley, Nueva York 1967.

Kaminski, G., *Bewegung — von außen und innen gesehen*, en: «Sportwissenschaft», 2 (1972) 51-63.

Kaminski, G., *Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben*, en: «Sportwissenschaft», 3 (1973) 233-250.

Keil, W., *Psychologie des Unterrichts*, Juventa, Munich 1977.

Kemmler, R., *Psychologisches Wettkampftraining*, BLV-Verlagsgesellschaft, Munich 1973.

Klages, L., *Die Grundlagen der Charakterkunde*, Bouvier, Bonn [12]1964.

Kleber, E.W. y otros autores, *Beurteilung und Beurteilungsprobleme*, Beltz, Weinheim 1976.

Klemm, O., *Die Entdeckung der Bewegungsgestalt*, en: «Die Arbeitsschule», 50 (1936) 8-16.

Klix, F., *Information und Verhalten*, Verlag der Wissenschaften, Berlín 1971.

Koch, K. y otros autores, *Motorisches Lernen-Üben-Trainieren, Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports*, tomo 66, Hofmann, Schorndorf 1972 (²1976).

Kocian, M., *Das Persönlichkeitsprofil von Sportlerinnen im Alter von 19 bis 21 Jahren*, en: «Theorie und Praxis der Körperkultur», 6 (1970) 527-530.

Kossakowski, A., Lompscher, J., *Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der pädagogischen Psychologie*, Verlag der Wissenschaften, 1971.

Krech, D., Crutchfield, R.S., *Grundlagen der Psychologie*, tomo 1+2, en: «Beltz-Studienbuch», Weinheim 1968 (⁷1976).

Krueger, F., Klemm, O. (dir.) *Motorik*, en: «Neue Psychologische Studien», tomo 9, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, Munich 1933.

Kunath, P. y otros autores, *Beiträge zur Sportpsychologie*, 1, Sportverlag, Berlín 1972.

Kunath, P., *Sozialpsychologische Komponenten der sportlichen Leistung*, en: Colectivo de autores, *Beiträge zur Sportpsychologie*, 2, Sportverlag, Berlín 1974.

Landers, D.M., *Überblick über Untersuchungen zur Bewertung turnerischer Leistungen*, en: «Leibeserziehung», 6 (1972) 428-432.

Lazarus-Mainka, G., *Psychologische Aspekte der Angst*, Kohlhammer, Stuttgart 1976.

Leirich, J., *Untersuchungen über Bewegungsvorstellungen und ihre Relevanz für die Optimierung des motorischen Lernens im Geräteturnen*, tesis no publicada, Halle 1969.

Lenk, H., *Maximale Leistung trotz innerer Konflikte. Eine Gegenthese zu einem funktionalistischen Ansatz*, en: G. Lüschen (dir.) *Kleingruppenforschung und Gruppe im Sport*, «Kölner Zeitschr. f. Soziol. und Sozialpsychol.», n.º extraordinario 10, 168-172, Westdeutscher Verlag, Colonia/Opladen 1966.

Lenk, H., *Leistungsmotivation und Mannschaftsdynamik*, Hofmann, Schorndorf 1970.

Lenk, H., *Notizen zur Rolle des Sports un der Leistungsmotivation in einer zukünftigen Gesellschaft*, en: «Die Leibeserziehung», 3 (1971) 82-87.

Lenk, H., *Zur Sozialpsychologie der Trainingsmannschaften*, en: K. Adam y otros autores, *Rudertraining*, Limpert, Bad Homburg 1977, 179-250.

Lewin, K., *Vorsatz, Wille und Bedürfnis,* en: «Psychol. Forschg.», 7 (1926) 330-385.

Lewin, K., Lippitt, R., White, R.K., *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created «Social Climates»,* en: «Journ. soc. Psychol.», 10 (1939) 271-299.

Lippitt, R., White, R.K., *An Experimental Study of Leadership and Group Life,* en: E.E. Maccoby y otros autores, *Readings in Social Psychology,* Londres [3]1958, 496-511.

Ljublinskaja, A., *Die psychische Entwicklung des Kindes,* Volk und Wissen, Berlín 1961.

Lohmann, C., Prose, F., *Organisation und Interaktion in der Schule,* Kiepenheuer & Witsch, Colonia 1975.

Lorenz, K., *Das sogenannte Böse (Zur Naturgeschichte der Aggression),* Borotha-Schoeler, Viena 1963; trad. cast.: *Sobre la agresión: el pretendido mal,* Siglo XXI, Madrid 1972.

Löwe, H.-J., *Die Einbeziehung der Schüler in die Leistungsbewertung;* en: «Körpererziehung», 21 (1971) 445-447.

Löwe, H.-J., *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters,* Verlag des Wissens, Berlín [5]1974.

Lüpke, C., *Zum Problem der Versager im Schulsport-Spez. Versager durch Angst* —, en: «Sportunterricht», 24 (1975) 292-298.

Manthey, U., *Zur Problematik des Wertens und Beurteilens im Sportunterricht,* en: Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports», tomo 105, Hofmann, Schorndorf 1976.

Martens, R., *Social Psychology and Physical Activity,* Harper and Row, Nueva York 1975.

Martin D., *Schulsport in Deutschland,* Hofmann, Schorndorf 1972.

Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P., *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie,* Westdeutscher Verlag, Colonia/Opladen 1969; trad. cast.: *Introducción a los métodos de la sociología empírica,* Alianza, Madrid 1976.

McClelland, D.C., *Methods of Measuring Human Motivation,* en: J.W. Atkinson (dir.), *Motives in Fantasy, Action and Society,* Princeton, 1958.

McDougall, W., *The energies of man,* Methuen, Londres 1932.

McDougall, W., *Introduction to Social Psychology,* Methuen, Londres [29]1948.

McGrath, J.E., *The Influence of Positive Interpersonal Relations on Adjustment and Effectiveness in Rifle Teams,* en: «J. of Abnormal and Social Psychology», 65 (1962) 365-375.

Meinel, K., *Bewegungslehre,* Volk und Wissen, Berlín [3]1966.

Merz, F., Giesen, H., *Lehrbuch der Differentiellen Psychologie,* Hogrefe, Gotinga 1978.

Mietzel, G., *Psicología pedagógica,* Herder, Barcelona 1976.

Milgram, S., *Einige Bedingungen von Autoritätsgehorsam und seiner Verweigerung*, Zeitschrift f. exp. u. angew. Psychologie», 18 (1966) 433-463.

Milgram, S., *Das Milgram-Experiment. — Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten —*, Rowohlt, Reinbek 1974.

Miller, G.A., Galanter, E., Pribram, K.H., *Plans and the Structure of Behavior*. Nueva York 1960 (trad. alemana: *Strategien des Handelns*, Klett, Stuttgart 1973).

Mollenhauer, K., *Theorien zum Erziehungsprozeß*, Juventa, Munich 1972.

Mönks, F.J., Knoers, A.M.P., *Entwicklungspsychologie*, Kohlhammer, Stuttgart 1976.

Moreno, J.L., *Die Grundlagen der Soziometrie*, Colonia/Opladen 1954; trad. cast.: *Fundamentos de la sociometría*, Paidós, Buenos Aires 1962.

Morris, R.J., *Methoden der Angstreduktion*, en: F.H. Kanfer, A.P. Goldstein, *Möglichkeiten der Verhaltensänderung*. Urban & Schwarzenberg, Munich 1977, 261-308.

Mueller, E.F., Thomas, A., *Einführung in die Sozialpsychologie*, Hogrefe, Gotinga ²1976.

Müller, S., *Psychologische Komponenten der Vervollkommung des Menschen durch Training und Wettkampf*, en: E. Rudolph, P. Kunath (red.): *Studientexte zum Studienkomplex Sportpsychologie*, parte 1, *Grundausbildung* y parte 2, *Fachausbildung*, Deutsche Hochschule für Körperkultur, Leipzig 1974.

Murray, H.A., *Thematic Apperception Test*, Cambridge (Mass.) 1943.

Neisser, U., *Kognitive Psychologie*, Klett, Stuttgart 1974.

Neumann, O., *Sport und Persönlichkeit*, Munich 1957.

Nickel, H., Langhorst, E. (dir.), *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*, Huber/Klett, Berna/Stuttgart 1973.

Noelle-Neumann, E., *Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methode der Demoskopie*, Rowohlt, Reinbek 1963; trad. cast.: *Encuestas en la sociedad de masas*, Alianza, Madrid 1970.

Norakidse, W.G., *Der Einfluß der sportlichen Tätigkeit auf die Charakterbildung der Persönlichkeit des Sportlers*, en: R.K. Arutunian y otros autores, *Psychologie im Sport*, Sportverlag, Berlín 1975, 189-200.

Ochsner, M., *Transfer im Bereich des personalen und sozialen Verhaltens*, en: «Jugend und Sport», 32 (1975) 299-300.

Oerter, R., *Moderna psicología del desarrollo*, Herder, Barcelona ²1980.

Oerter, R., Weber, E. (dir.), *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*, Auer, Donauworth 1975.

Parsons, T., Shils, E.A., *Toward a General Theory of Action*. Cambridge 1951; trad. cast.: *Apuntes sobre la teoría de la acción*, Amorrortu, Buenos Aires 1970.

Pawlow, I.P., *Conditioned Reflexes*, Londres 1927; trad. cast.: *Reflejos condicionados e inhibiciones*.

Piaget, J., Inhelder, B., *Die Psychologie des Kindes,* Walter-Verlag, Olten/Friburgo 1972; trad. cast.: *La psicología del niño,* Morata, Madrid 1972.

Pilz, G.A., Schilling, G., Voigt, H., *Welchen Beitrag vermag die Sportpsychologie zur Aggressionsforschung zu leisten?,* en: G. Schilling, G.A. Pilz (dir.) *Sportpsychologie — wofür?* Birkhäuser, Basilea 1974, 83-109.

Pongratz, J., *Lehrbuch der Klinischen Psychologie,* Hogrefe, Gotinga ²1975.

Posner, M.I., *Kognitive Psychologie,* Juventa, Munich 1976.

Prose, F., *Ziele und Grundlagen des gruppendynamischen Trainings im Schulbereich,* en: «Westermanns Päd. Beiträge», 25 (1973) 431-440.

Puni, A.Z., *Abriß der Sportpsychologie,* Sportverlag, Berlín 1961.

Raum, H., *Zu einigen Aspekten einer psychologischen Handlungstheorie,* en: W. Hacker y otros autores, *Psychologische Arbeitsuntersuchung,* VEB Deut. Verlag der Wissenschaften, Berlín 1973, 20-41.

Reykowski, J., *Psychologie der Emotionen,* Auer, Donauwörth 1973.

Rieder, H., *Spezielle Probleme der Optimierung des motorischen Lernens und Verhaltens,* en: Deutscher Sportbund (dir.), *Psychologie in Training und Wettkampf,* Bartels & Wernitz, Berlín 1973, 70-84.

Rieder, H., Eberspächer, H., Feige, K., Hahn, E. (red.), *Empirische Methoden in der Sportpsychologie,* Hofmann, Schorndorf 1975.

Rosenthal, R., *The Effect of Experimenter on the Results of Psychological Research,* en: B.A. Maher, *Progress in Experimental Personality Research,* vol. 1, Nueva York 1964.

Rosenthal, R., Jacobson, L., *Pygmalion im Unterricht — Lehrererwartung und Intelligenzentwicklung der Schüler-,* Beltz, Weinheim ²1974.

Rost, D.H. y otros autores, *Pädagogische Verhaltensmodifikation,* Beltz, Weinheim 1975.

Roth, E., *Persönlichkeitspsychologie — Eine Einführung —,* en: «Urban Tb.», 155. Kohlhammer, Stuttgart 1977.

Roth, H. (dir.), *Begabung und Lernen,* Klett, Stuttgart 1969 (¹⁰1976).

Rubinstein, S.L., *Sein und Bewußtsein,* Akademie-Verlag, Berlín ⁶1972.

Rudik, P.A., *Psychologie — Ein Lehrbuch für Turnlehrer, Sportlehrer und Trainer —,* Volk und Wissen, Berlín 1963.

Rudolph, E., *Zur Struktur und Entwicklung der Persönlichkeit des Sportlers unter psychologischer Sicht,* en: «Theorie und Praxis der Köperkultur», 21 (1972) 411-418.

Rückriem, G., Stary, J., Franck, N., *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Praktische Anleitung zum Erlernen wissenschaftlicher Techniken am Beispiel der Pädagogik,* UTB, tomo 724, Uni-Taschenbücher, Stuttgart 1977.

Rückriem, N., *Lehrerverhaltenstraining,* Maier, Ravensburg 1977.

Sack, H.-G., *Sportliche Betätigung und Persönlichkeit*, Czwalina, Ahrensburg 1975.
Sarason, S.B. y otros autores, *Angst bei Schulkindern*, Stuttgart 1971.
Schell, H., *Angst und Schulleistung*, Hogrefe, Gotinga 1972.
Schilling, G., Pilz, G.A. (dir.), *Sportpsychologie — wofür? Psychologie sporttive-pourquoi?*, Birkhäuser, Basilea 1974.
Schönpflug, W., *System Mensch. Beispiele aus der psychologischen Fachliteratur*, Klett-Cotta, Stuttgart 1977.
Schönpflug, W., *System Mensch. Studientext zur Einführung in die Psychologie*, Klett-Cotta, Stuttgart 1977.
Schmalt, H.-D., Meyer, W. (dir.), *Leistungsmotivation und Verhalten*, Klett, Stuttgart 1976.
Schmidt, P., *Psychoregulation im Leistungssport*, en: «Leistungssport», 2 (1971) 59-62.
Schmidtchen, S., Erb, A., *Analyse des Kinderspiels*, Kiepenheuer & Witsch, Colonia 1976.
Schraml, W.J., *Introducción a la psicologia moderna del desarrollo*, Herder, Barcelona 1977.
Schulz, W., *Beobachtung und Analyse von Unterricht*, en: K.-H. Ingenkamp (dir.), *Handbuch der Unterrichtsforschung*, Beltz, Weinheim 1973.
Schwarzer, Ch., Schwarzer, R., *Praxis der Schülerbeurteilung — Ein Arbeitsbuch —*, Kösel, Munich 1977.
Seidenspinner, G., *Wissenschaftliches Arbeiten*, en: «Schriftenreihe der Deutschen Studentenschaft», tomo 4, Aichbach 3/1973.
Seist, H., *Die psychische Eigenart der Spitzensportler*, en: «Ztsch. f. diagn. Psychol.», 2 (1974).
Seitz, W., *Empirische Analyse zu einer deutschen Version des High School Personality Questionnaire*, en: G. Reinert (dir.), *Bericht über den 27. Kongreß der Deutsch. Ges. f. Psychol. in Köln 1970*, Hogrefe, Gotinga 1973, 851-859.
Selg, H., *Einführung in die experimentelle Psychologie*, en: «Urban Tb», 98, Kohlhammer, Stuttgart [4]1975.
Selg, H., Bauer, W., *Forschungsmethoden der Psychologie*, en: «Urban Tb.», 121, Kohlhammer, Stuttgart [3]1976.
Signer, R., *Verhaltenstraining für Lehrer — Zur Kritik erziehungspsychologischer Trainingskonzepte und ihre Weiterentwicklung —*, Beltz, Weinheim 1977.
Simons, D., *Zur Theorie der Aggression im Sport*, en: «Die Leibeserziehung» 21 (1972) 415-419.
Simons D., Krause, R., *Skinners Beitrag zum motorischen Lernen*, en: «Sportwissenschaft», 3 (1977) 260-271.
Singer, R.N., *Motor Learning and Human Performance*, Nueva York, 1968 ([2]1975).

Singer, R., Haase, H., *Sport und Persönlichkeit,* en: «Sportwissenschaft» 5 (1975) 25-38.

Skinner, B.F., *The behavior of organism,* Nueva York 1938, trad. cast.: *La conducta de los organismos,* Fontanella, Barcelona 1975.

Skinner, B.F., *Science and Human Behavior,* Nueva York 1953; trad. cast.: *Ciencia y conducta humana,* Fontanella, Barcelona 1977.

Spitznagel, A., Standke, R., *Lehrbuch der Soziometrie,* Hogrefe, Gotinga 1978.

Sprengler, J., *Zum Problem der Aggression im Sport. Ein kritischer Überblick zum gegenwärtigen Forschungsstand,* en: «Sportwissenschaft» 4 (1974) 231-257.

Steinbach, M., *Sport und Charakter,* en: «Sport in Baden. Beilage Badischer Sportjugend», 18 (3), 1964, 2-3.

Tausch, R., Tausch, A.-M., *Psicologia de la educación,* Herder, Barcelona 1981.

Taylor, F.W., *Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung,* Munich 1919.

Tewes, U., *Einführung in die Unterrichtspsychologie,* en: «Urban Tb», 227, Kohlhammer, Stuttgart 1976.

Thomae, H. (dir.), *Handbuch der Psychologie* (en 12 tomos), Hogrefe, Gotinga 1959ss.

Thomae, H., *Zur allgemeinen Charakteristik des Motivationsgeschehens,* en: *Handbuch der Psychologie,* t. 2: *Motivation,* Hogrefe, Gotinga 1965, 45-122.

Thomas, A., *Zur Psychomotorik gezielter Arm-Handbewegungen,* en: «Psychol. Beiträge», 13 (2), 1971, 257-293.

Thomas, A., *Die Entwicklung handlungspsychologisch-psychomotorischer Verhaltensanalysen in ihrer Bedeutung für Sport und Leibeserziehung,* en: «Sportwissenschaft», 4 (3), 1974, 258-275.

Thomas, A., Simons, D., Brackhane, R., *Untersuchung handlungspsychologischer Faktoren im sportlichen Übungsprozeß,* informe no publicado, Münster 1975.

Thomas, A. (dir.), *Psychologie der Handlung und Bewegung,* en: «Psychologia Universalis», tomo 32, Hain, Meisenheim 1976(*a*).

Thomas, A., *Handlung und Bewegung als Gegenstand psychologischer Forschung,* en: A. Thomas (dir.), *Psychologie der Handlung und Bewegung,* «Psychologia Universalis», tomo 32, Hain, Meisenheim 1976(*b*), 1-10.

Thomas, A., *Psychologische Probleme der Beurteilung sportlicher Leistungen beim Wasserspringen,* en: H. Rieder, E. Hahn (dir.), *Psychomotorik und sportliche Leistung,* Hofmann, Schorndorf 1976(*c*), 191-209.

Thomas, A., Simons, D., Brackhane, R., *Handlungspsychologische Analyse sportlicher Übungsprozesse,* Hofmann, Schorndorf 1977(*a*).

Thomas, A., *Handlungspsychologische und psychomotorische Prozesse beim Training bewegungszentrierter Sportarten*, en: «Sportwissenschaft», 7 (3), 1977, 285-296(*b*).

Timaeus, E., Lück, H.E., *Sozialpsychologie der Erziehung*, Luchterhand, Neuwied 1976.

Tolman, E.C., *Purposive Behavior in Animals and Men*, Nueva York 1932.

Trautner, H.M., *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, Hogrefe, Gotinga 1978.

Traxel, W., *La psicologia y sus métodos*, Herder, Barcelona 1970.

Tschernikowa, O.A., *Psychologische Besonderheiten sportlicher Emotionen*, en: R.K. Arutunian y otros autores, *Psychologie im Sport*, Sportverlag, Berlín 1975, 269-287.

Ulich, E., *Training und Beanspruchung — Ein Forschungskonzept —*, en: «Sportwissenschaft», 2 (3), 1972, 273-277.

Ulich, D., *Gruppendynamik in der Schulklasse — Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen —*, Ehrenwirth, Munich 1972 (1975).

Ulich, K., *Sozialisation in der Schule*, Ehrenwirth, Munich 1976.

Ungerer, D., *Zur Theorie des sensomotorischen Lernens*, Hofmann, Schorndorf 1971 ([2]1973, [3]1977).

Vanek, M., Hosek, V., *Zur Persönlichkeit des Sportlers — Untersuchung diagnostischer Methoden zur Erforschung der Persönlichkeit des Sportlers —*, en: «Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport», t. 61, Hofmann, Schorndorf 1977.

Volkamer, M., *Zur Frage der Zensur in der Leibeserziehung*, en: «Die Leibeserziehung», 15 (7), 1966, 221-227.

Volkamer, M., *Experimente in der Sportpsychologie*, Hofmann, Schorndorf 1972.

Volpert, W., *Sensumotorisches Lernen*, Limpert, Francfort 1971 ([2]1973).

Vossius, G., *Der sogenannte ‚innere' Regelkreis der Willkürbewegung*, en: «Kybernetik» 1 (1961) 28-32.

Walker, H.E., Lev, J., *Statistische Methoden für Psychologen, Soziologen und Pädagogen*, en: «Beltz-Studienbuch», 43, Beltz, Weinheim 1975.

Walter, H., *Angst bei Schülern. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung*, en: H.-R. Lückert y otros autores, *Goldmann Studienreihe Pädagogische Psychologie*, Goldmann, Munich 1977.

Watson, J.B., *Behaviorism*, Nueva York 1925.

Weinert, F.E., *Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers*, en: T. Herrmann (dir.), *Psychologie der Erziehungsstile*, Hogrefe, Gotinga [2]1970, 95-109.

Weinert, F.E., *Die Schule als Sozialisationsbedingung*, en: F.E. Weinert y otros autores, *Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie*, t. 1, Fischer, Francfort del M. 1974, 419-450.

Weinert, F.E. *Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie,* t. 1 y 2, Fischer, Francfort del M. 1974 ([3]1976).

Weizsäcker, V. v., *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung,* Thieme, Leipzig 1940.

Wertheimer, M., *Produktives Denken,* Kramer, Francfort del M. 1957 ([2]1964).

Widmer, K., *Fragen zum Transfer unter dem Aspekt der Individuation und Sozialisation im Sportunterricht,* en: «Jugend und Sport», 32 (1975) 300-301.

Wiegand, M., *Die Zensur im Schulfach Sport,* en: «Sportunterricht», 22 (1973) 161-165.

Winter, R., *Zur Periodisierung der motorischen Ontogenese in der Kindheit und Jugend,* en: «Theorie und Praxis der Körperkultur», 24 (1), 1975, 39-50.

Witte, W., *Zur Analyse der Absolutbeurteilung sportlicher Leistungen,* en: «Ztschr. f. exp. und angew. Psychologie», 18 (1971) 678-691.

Witte, W., *Handlung und Bewegung,* manuscrito no publicado, Münster 1973.

Witte, W., *Psychologische Aspekte der Olympischen Spiele* 1972, Czwalina, Ahrensburg 1973.

Zielinski, W., *Die Beurteilung von Schülerleistungen,* en: F.E. Weinert y otros autores, *Funk-Kolleg, Pädagogische Psychologie,* t. 2, Fischer, Francfor del M. 1974, 877-900.

Zimmermann, E., *Das Experiment in den Sozialwissenschaften,* Teubner, Stuttgart 1972.

ÍNDICE DE AUTORES

Ach, N. 66
Adler, A. 119
Allmer, H. 37
Ananjew, B.G. 61
Andreas, R. 309 383
Angermeier, W.F. 158 382
Anochin, P.K. 72 382
Antonelli, F. 36 380
Arnold, W. 302 373 382
Artus, H.G. 267 382
Artus, V. 267 382
Arutunian, R.K. 383

Backman, C.W. 383
Bales, R.F. 90
Ballreich, R. 112 382
Bandura, A. 159 382
Bartl-Dönhoff, G. 382
Bauer, W. 117 377 392
Baumann, R. 380
Bäumler, G. 54 374 382
Bergius, R. 376 382
Berliner, D.C. 376 385
Bertram, W. 380 384
Bierhoff, H.W. 248 251 255s 257s 382
Bierhoff-Alfermann, D. 233ss 382
Bilodeau, E.A. 171 383
Blum, P. 339 383
Boisen, M. 309 383
Brackhane, R. 71 79
Bredenkamp, J. 184
Bredenkamp, K. 184
Brunner, R. 362 383
Brusten, M. 356 383
Bühler, Ch. 131 202
Buytendijk, F.J.J. 36 60 201 383

Cattell, R.B. 383
Clauss, G. 383
Colectivo de autores 225 383
Correll, W. 357 383
Cratty, B.J. 171 383
Crutchfield, R.S. 302 305ss 375

Christian, P. 58s 68 383

Däumling, M. 183 383
Derwort, A. 58 383
Deutscher Sportbun 374 384
Dieckert, J. 258 265s 384
Dietrich, R. 276 384
Dietrich, W. 338
Doll, W. 225s 228 231 384
Dorell, L. 139
Dorsch, F. 373 384
Drexel, G. 354 385

Eberspächer, H. 391
Eggert, D. 205 384

Enke, G. 226 228 384
Erb, A. 203 392
Erikson, E.H. 191s 202 242 384
Essing, W. 379 380 384
Ewert, O. 319 385
Eysenck, H.J. 382

Feige, K. 32s 35 51 130-134 385 391
Fittkau, B. 370 385
Flanders, N.A. 90 385
Fleishman, E.A. 170 384
Franck, N. 377 391
Freud, S. 119 191
Friedrichs, J. 86s 89-92 95s 98 101 117 385
Fuchs, R. 66 74 79 385

Gabler, H. 135 143 145 237 385
Gaedicke, A.-K. 386
Gage, N.L. 376 385
Galanter, E. 67 390
Gall, H. 339 385
Gerard, H.B. 251 253 256s 271 387
Geron, E. 316 385
Giesen, H. 378 389
Graf, H. 385
Graumann, C.F. 295 375 385
Grell, J. 370 385
Grösing, S. 360 386
Grupe, O. 380

Haag, H. 380
Haase, H. 234 236 325 329 374 386
Hacker, W. 62s 70s 74 386
Hackfort, D. 386
Hagedorn, G. 70 386
Hahn, E. 112 386 391
Hanssler, B. 362 386
Hecker, G. 152 380 386
Heckhausen, H. 66 119-130 135 137ss 153 168 295 334 356 386
Helson, H. 329 387
Heller, K. 106 386
Hellpach, W. 65 386
Hempel, W.E. 385
Herckner, W. 376 387
Herrmann, T. 233 373 378 386
Herzberg, P. 178 387
Hetzer, H. 202
Hofstätter, P.R. 304 324 387
Höger, D. 376 387
Höhn, E. 356 387
Holm, K. 377
Holland, J.G. 158 387
Honecker, E. 223
Hopf, W. 382
Hosek, V. 229 231 394
Hübner, P. 377
Hull, C.L. 157 387
Hurlock, E.B. 212 376 387
Hurrelmann, K. 356 383

Ingenkamp, K.H. 337 387
Inhelder, B. 391
Irle, M. 378 387

Jacobson, L. 113 355 391
Jones, E.E. 251 253 256 257 271 387

Kaminski, G. 68 74 387
Keil, W. 351 353s 387
Kemmler, R. 316 387
Kern, A. 201
Kiphard, E.J. 205 384
Klages, L. 305 387
Kleber, E.W. 341 388
Klemm, O. 56 68 388
Klix, F. 161 388
Knoers, A.M.P. 188 189 195 200s 203 390
Kocian, M. 140 388
Koch, K. 184 388
Kossakowski, A. 388
Krause, R. 158 392

Krech, D. 302 305ss 375 388
Krueger, F. 56 388
Kunath, P. 66 388
Küpfmüller, K. 249s 388

Landers, D.M. 330 388
Langhorst, E. 370 390
Lazarus-Mainka, G. 309 388
Leirich, J. 353 388
Lenk, H. 153 258s 316 388
Lev, J. 106 377 394
Lewin, K. 65s 358 389
Lippitt, R. 358 389
Ljublinskaja, A. 202 389
Lohmann, C. 274s 389
Lompscher, J. 388
Lorenz, K. 300 389
Löwe, H. 187 342 389
Lück, H.E. 376 394
Lüpke, C. 389

Manthey, U. 322s 389
Martens, R. 270 389
Martin, D. 345 389
Mayntz, R. 98 106 377 389
McClelland, D.C. 137s 389
McDougall, W. 119 305 389
McGrath, J.E. 259 389
Meckbach, Ch. 380 384
Meili, R. 382
Meinel, K. 389
Merz, F. 378 389
Meyer, W. 334 392
Mietzel, G. 376 389
Milgram, S. 103 390
Miller, G.A. 67 390
Mollenhauer, K. 275 390
Mönks, F.J. 188 189 194 195 200s 203 390
Moreno, J.L. 279 390
Morris, R.J. 310 390
Mueller, E.F. 94 259-263 283 286 304 376 390
Müller, S. 226s 390
Müller-Wolf, H.-M. 370 385
Murray, H.A. 119 137s 390

Neisser, U. 161 390
Neumann, O. 140 215 390
Nickel, H. 370 390
Noelle-Neumann, E. 96 390
Norakidse, W. G. 390

Ochsner, M. 217 218s 231 390
Oerter, R. 212 298 301 376 390

Parsons, T. 65 390
Pawlow, I.P. 61 154 390
Piaget, J. 194 195s 391
Pilz, G.A. 36 38 54 300 391 392
Pongratz, J. 378 391
Posner, M.I. 161 391
Pribram, K.H. 67 390
Proklekowski, G. 66
Prose, F. 274s 362 389 391
Puni, A.Z. 226 375 391

Raum, H. 67 69 72 391
Reinert, G. 381
Reykowski, J. 319 391
Rieder, H. 54 110 182 374 382 391
Rosemann, B. 386
Rosenthal, R. 94 105 355 391
Rost, D.H. 114 391
Roth, E. 240 376 391
Roth, H. 164-169 376 391
Rubinstein, S.L. 61s 64 67 69 391
Rückriem, G. 377 391
Rückriem, N. 370 391
Rudik, P.A. 51 375 391
Rudolph, E. 222 224s 231 391

Sack, H.-G. 240 392
Sarason, S.B. 309 392
Scharf 226 228 384
Schefer, G. 279
Schell, H. 392

Scheuch, E. 381
Schilling, G. 36 38 51 54 391 392
Schönpflug, W. 375 392
Schmalt, H.-D. 334 392
Schmidt, G. 70 386
Schmidt, P. 113 316 392
Schmidtchen, S. 203 392
Schraml, W.J. 213 376 392
Schultz, J.-H. 113
Schulz, W. 90 392
Schulz V. Thun, F. 370 385
Schwarzer, Ch. 339s 392
Schwarzer, R. 339s 392
Secord, P.F. 382
Seidenspinner, G. 377 392
Seist, H. 140 392
Seitz, W. 54 174 382 392
Selg, H. 117 377 392
Setschenow, I.M. 61
Shils, E.A. 65 390
Signer, R. 363 392
Simons, D. 71 79 158 300 392 393
Singer, R.N. 171 234 236 392 393
Skinner, B.F. 157s 387 393
Spitznagel, A.
Sprengler, J. 300 393
Standke, R. 378 393
Stary, J. 377 391
Steinbach, M. 216 393
Stier, F. 66
Stüber, J. 339 383

Tausch, A.-M. 358-361 364 393
Tausch, R. 358-361 364 393
Taylor, F.W. 169 393
Tewes, U. 393
Thomae, H. 319 379 393
Thomas, A. 65 66 71 74 79 94 259-263 283 286 304 326s 331s 353 376 390 393
Timaeus, E. 376 394
Tolman, E.C. 157 394
Trautner, H.M. 379 394
Traxel, W. 377 394
Tschernikowa, O.A. 302 313s 316 394

Ulich, D. 295 394
Ulich, E. 67 394
Ulich, K. 277 279 282 285 289 394
Ungerer, D. 58 60 66 158 161 171 351 394

Vanek, M. 229 231 394
Voigt, H. 391
Volkamer, M. 107 117 342 392
Volpert, W. 67 70 172-175 386 394
Vossius, G. 66 394

Walker, H.E. 106 377 394
Walter, H. 309 394
Walters, R.H. 382
Watson, J.B. 157 394
Weber, E. 298 301
Weck, H. 303
Weinert, F.E. 119 184 271 295 357 376 394s
Weizsäcker, V. v. 36 56 58 68 395
Wertheimer, M. 160 246 263 268 395
Whit, R.K. 358 389
Widmer, K. 219 221 231 395
Wiegand, M. 339 395
Winter, R. 205ss 209 395
Witte, W. 22 65 329 395

Zielinski, W. 337 395
Zimmermann, E. 101 395

ÍNDICE ANALÍTICO

Acción 21 29 31 33 61ss 147 155 364
aceptor de la 72
agresiva 123 151 301
anticipación del transcurso de la 367
campo de 19 360 363
individual 47
curso de 313
estructura del 73ss
concepto activo 64 69
cooperativa 290
de ayuda 123 150
de contacto 123 149
de la voluntad 66
de rendimiento 122s 149
decisoria 66
deportiva 69 297 365
fundamentos psicomotivadores en la 118ss
desenvolvimiento de la 70
dirección de la 61ss 351
docente 356
educativa 356
estructura de la 70
específica del deporte 308
fases de la 365
importancia de la motivación para la 122
impulsiva 66
independiente 47
instintiva 66
motivada 66
motivo de la 70
múltiple en los deportistas principiantes 68
objetivo de 44 70 366 367
deportiva 316s
orientada competitivamente 290
parcial 71 365
plan de 367
proceso de la 70 352
pedagógica 352
propia del movimiento 45 70 351 364-368
deportiva 344
realización de la 367
regulación de la 352
resultado de la 122s 147
rutinaria 66
sistema de 172 176
tarea para actuar 364
valoradora 324 326 330 335 340
unidad de 65
verbal 353
Acomodación 195
Acoplamiento regenerativo 66
Actitud(es) 63 361 364
emocional 305

formación de 368
hacia el deporte 209
promoción de 107
Actividad 20 63 70
continuidad de la 65
de competición 223
deportiva 41
de entrenamiento 223
Actuación 329
Adolescencia 193
Aferencia 52 66
Alegría 308 317
Alma y cuerpo
dualismo 51
problema 31
Alumno 48 159 167 273 332 350 359s
con rendimiento débil 268
con fuerte rendimiento 186 268
miedoso 315
retraído 149
tipificación de los 285
Análisis de factores 144
Andar 198 200 205
a gatas 198
Anticipación 65 70 147 182 267
de los medios 366
fase de 76
Antipatía 306
Aprecio 360
Aprendizaje 31 161ss 195
cognitivo 190
componentes sociales del 244
del movimiento 179
deportivomotor 159 176 180
fases del 46 366s
intrínseco 168
leyes del 156
meseta de 177
modelo behaviorista de 351
motivación para el 167ss
motor 45 159 171
objetivo del 176 268 348
por observación 159
proceso de 48 114 154 155 166 275 314 339
deportivo 332 365
deportivo-motor 70
sensumotor 287
social 268
secuencia de 166
sensomotor 169ss 175 190 351
de habilidades sensomotrices 161
sensumotor 72 179 182
sistema de 171
situación de 366
social 190 292
campo de 248 264
teorías del 157ss
volver a prender 181
Aptitud(es)
condicional 207
coordinadora 209
de adaptación 206
de dirección 206
de equilibrio 206
de permutación 206
de reacción 206
motriz 204 206
psicomotriz 218
selección de 107 178
Árbitro 324
decisión de un 324
Artículos de revistas 380
Asimilación 195
Asociacion(es) deportiva(s) 27 255
vida de las 248
Atención 174
Atletismo 227 252
Atracción social 312
Atribución
causal 127 355s
tendencia de la 129 334
Autoactualización 244
Autocontrol 178
Autocrítica 178
Autonomía 263

Autoobservación 84 178
Autorrealización 43
Autosuficiencia 139
Autovaloración 178 334s

Behaviorismo 163
Behavioristas 157
Bibliografía 382
  internacional 380
  psicológico-deportiva 372ss
Biomecánica 36 55
Bondad 96
  criterio de 96
Boxeador 226

Calificación 322s 339
  función de la
    de comunicación 339
    de socialización 339
    disciplinaria 337ss
Campo
  de fuerzas 65
  de vivencias 363
Capacidad
  comunicativa 292
  de acción social 205
  de aprendizaje 154 166
    motriz 178 206
  de coordinación sensumotriz 197
  de pensar 165
  de rendimiento 33 39
    corporal 43
    intelectual 187
    psicofísico 109
    sensumotor 205
  del observador 88
  discursiva 274
  véase también Aptitud
Ciencia(s)
  comprensión dialéctico-materialista de las 62 222
  de la comunicación 39
  de la educación 39
  del deporte 34 38
  del trabajo 34 39 169
Cientificismo 38
Círculo
  de funciones sensomotrices 171
  proceso circular 66 156
    reflejo 154
    sensumotor 182
  regulador 66
Clase escolar
  como grupo 277
  procesos grupodinámicos en la 293
Coeducación 39
Competencia 257 290
  de la acción social 363
Competición 32 35s 36 37 111 316s 331 374
  carga psíquica competitiva 111
  deportiva 21 298
  factores inhibidores en la 109
  factores movilizadores en la 109
  situación competitiva 107 175 247
Competidor 246
Comportamiento 361
  atributivo 334
  autocrático 358ss
  cooperativo 364
  de los profesores en la enseñanza 360
  educativo 358
    modificación del 360ss
  laissez-faire 359 362
  social-integrador 358s 363
  lleno de sentido durante el tiempo libre 348
Comunicación 46 173 262 266 269
  desarrollo de la 266
  entre profesor y alumno 287s
  interactiva 353
  modelo de 91
  predominio comunicativo 287
  proceso de 290 350
  tarea de 363

trastornos de 288
verbal 112
Comunidad 243
Condicionamiento
clásico 157
expectativo 70
operante 157
Condicion(es)
de entrenamiento 143 181
de socialización 236
de la comunicación 250
del aprendizaje 180
estimulantes 141
de la situación 142
proceso condicionador 158
vitales 222
Conducta(s)
agresiva 50s 265 300
cooperativa 291
emocional 303
formas de 224
modificación pedagógica de la 114
motivada por la esperanza 66 69
motivada por un objetivo 66 69
observación de 87s 145 216
social 257 292
temerosa 265
Confianza en sí mismo 313
Configuración 59
del movimiento 57
Conflicto(s) 260 280
formas de 260
intergrupo 248
interno 259
intragrupo 248
solución de 261s
constructiva 261
Conformidad 248
Conocimiento 366
proceso cognitivo 91 160
de comparación 328
Consciente 174
Consideración 360
Contenido incitante 125 127
de la situación 129
Contingencia 252ss
formas de 253-259
Cooperación 46 245 257 259 260 266 269 290
condiciones psicológicas previas de la 262
desarrollo de la 266
formas de 259
Coordinación ojo-mano 200
Corredor de fondo 226
Correr 205
Creatividad 266
Cuestionario 90 49ss 144s 301
Cuota de devoluciones 95
Curriculum vitae 188

Deporte 170 200
artístico 34
como campo de acción social 245 269
como campo de experiencia 20 55ss
como campo de experimentación 22
social 245
como campo de investigación 22
como esfera de actividad 19 55ss
conducta agresiva en el 300
de club 27
de competición 19 21 27 106 136 214 290 316 363
de gran competición 37 236
de empresa 27
de lucha 46 245
de masas 19 363
de rehabilitación 363
de tiempo libre 19 27 211 363
escolar 19 41s 176 237 265s 309 311 315 317 335 368
efecto formador de la personalidad del 238
problemas psicológico-motivacionales en el 145ss

estudiante del 81
filosofía del 31
influencias inductorias de la personalidad en el 219
para minusválidos 18
por equipos 46 245 254 290
Deportista(s) 49 69 159 214 215 248 314 332 350 367s
como activo 72
de competición 33 111 118 333
de calidad 28 135s
joven 209
en ratos de ocio 40 176
formación de 114
pusilánime 314
sobrecargas del 112
Desarmonía corporal en relación con la Gestalt 207
Desarrollo 186 203 210
biológico 195s
corporal 44
de la personalidad 214 216 219 232 242s 267 336 348
del alumno 360
en muchachos 205
en niños 205
del carácter 242
del yo 242
estadios del 188
fases de 188
proceso de 211 244
psicomotor 165 197
psíquico 188 196
trastornos del 199
Descanso en los ejercicios 179
Destreza 206
fase de 72
Diagnóstico
de la personalidad 108
pedagógico 339
psicológico 108
Diccionarios especializados 373
Dirección 248 360 362 363
estido de 142
autoritario 258 358
democrático 258 358
laissez-faire 358
función directiva 250
Disgusto 308
Disposición
anímica 47 91 299 305s 308 312s
transposición 304
física para el rendimiento 366
para el aprendizaje 154
para una actividad 366
sensitiva 91 308
valorativa 120
temática del rendimiento 141
Dolor 311

Edad 210
Educación 165 289
dimensión emocional de la 298
deportiva 41s 176 208 217 298 359 363 364
como campo de acción social 290
como campo de socialización 266
como vivencias sociales 290
de cara al aprendizaje social 267
de orientación activa 364ss
de orientación preceptiva 364ss
efectos socializadores de la 264
fundamentos psicosociales de la 272
objetivo pedagógico de la 43
objetivos de la 347
escolar 165
estilo de 235 356s 360 361 363
autoritario 357s
constancia del 357
democrático 358
social-integrador 357s 360 363
física 42 201 223 343

actitud frente a la asignatura 42
objetivos 345
mediante la actividad deportiva 219
objetivos de la 214 344 368
proceso educativo 244 282
Educador 357 360 361
Efecto
de Carpenter 182
de Pigmalión 355
del halo 285 329
Rosenthal 94
Eferencia 66
Elección de la muestra 97
Elementarismo 170
Emancipación 43 189
Emoción 29 31 67 298 299s
calor emocional 360
descarga emocional 301
proceso emocional 21 241
clasificación del 305
efectos fisiológicos del 301
función reguladora de la acción 313
influencias inhibidoras del rendimiento 313
transposición del 303
tensión emocional 316
trastornos emocionales 35
vivencia emocional 302
Enseñanza 165
como hecho social 353
contemplación en común de la 362
contenido de la 290
del entrenamiento 182
dimensión emocional de la 298
en grupo 149 364
estilo de 89 356s 361 363
del profesor 111
individual 364
objetivos de la 338
programa de 178
Entrenador(es) 49 72 81 180 214 248 258 261 316 350 352 364 367 375
conducta del 143
formación de 114
Entrenamiento 32 36 37 41 110 111 179 197 209 230 298 331 334 363 375
asesoramiento en el 110
autógeno 113 316
deportivo 364
dinámica de grupos 362
fase de 72
labor de 143
mental 113 182
plan de 252
proceso de 223
psicotónico 113
Entrevista 90 92ss 99 144
plenamente normalizada 93
normalizada 93
seminormalizada 93
Entrevistador 91 100
Equipo
de remeros 258
deportivo 107 260s
espíritu de 259
Error
clemente 329
de contraste 330
de observación 323
Escala
de medida 332
de valores 329
en grupo heterogéneo
por el rendimiento 265
por el sexo 265
Escuela 47 204
sistema escolar 168
Esfuerzo(s)
de observación 327s
de pensamiento 67
de percepción 67
economía del 58

imaginativos 67
incremento del 33
objetivo del 46
orientativo 326
principio del 46
psicofísico 147
psíquico 36 111
sensitivo 66
situación de 107
unidad de 59 66
psicofísico 57
véase también Rendimiento
Esperanza(s) 46 70
caída de tensión de las 65
de éxito (triunfo) 126 138 142
Espermarquía 207
Esquí 68 205
acuático 205
carrera de fondo en 207
Estabilidad
emocional 140 316
psíquica 112
competitiva 112
Estadística 106
descriptiva 106
inferencial 106
Estar de pie 198
Estigmatización 356
Estímulo
carácter estimulante 65
modelo estímulo-respuesta 352
Estudios
exploratorios 99
plan de 176 276 347s
secreto 287
Exigencia(s)
del medio 224
psicofísica 181 196
psicomotriz 177
de rendimiento 280
en la clase 280
Excitación 299
Expectativa 105 367
de éxito 120
de fracaso 120
de rendimiento 334 355
exigida por la sociedad 140
reacción de 355
Experiencia(s)
campo de 20 360
individuales 47
sociales 44
de aprendizaje 126 165s
de competiciones 141
de entrenamientos 141
del movimiento 60
emocional 366
Experimento 100ss
analítico-condicionado 103
de campo 104
de laboratorio 90 104
de prueba 104
expositivo 103

Fiabilidad 89 95s
comprobación de la 95
del observador 89
Fuerza 65

Generalización 289
Gerontología 196
Gestalt 59
círculo gestáltico 58
del movimiento 57
desarmonía corporal en relación con la 207
leyes gestálticas 160
psicología de la 170
variaciones de la
primera 203
segunda 207
Gimnasia con aparatos 205 207
Grupo(s) 46 86 205 243 250s 261
cooperativo 259
de afición 147
de entrenamiento 143
de rendimiento 147
deportivo 233 250 262

heterogéneo
por la edad 265
por el rendimiento 265
por el sexo 265
dinámica de 46 272 274
escolar 273
formación del 273
heterogéneo por la edad y el sexo 258
influencia del 248
labor en 46
líder de 46
miembro del 292
obligatorio 273
pequeño 46
ventajas del rendimiento en 249

Habilidad
corporal 43
intelectual 43
manual 187
motriz 204 206 336 351
sensomotriz 174 179
sensumotriz 208
Hablar 198
Hecho 67
Hipnosis 113

Igualación de oportunidades 338
Imitación 160
Impulso
fase del 77
para el movimiento 343
regulación del 74s 77
Individuación 219 242
proceso de 214 267
Individualización 208s 210 357
Individuo 59 61 192
Infancia 206
jardín de 204
Información(es) 262
transmisión de 352
Insensibilización sistemática 114
Instinto 119
estructura instintiva 191
Integración social 348
Inteligencia 164
Interacción 258s 269 353
cambio repentino en la 256
características de la 251
competencia mediante la 275
complejo social de 90
formas de 256s 260
modelo típico en la clase escolar 280
orientada hacia un objetivo 350
proceso de 282 283 290 350 355
social 293
recíproca 289
social 248 251
en el interior de grupos de alumnos 279s
tarea de 363
tipo de 264
Interrogación
oral 92ss
por escrito 94ss
Investigación(es)
con pequeños grupos 114 274
de la personalidad 107 229
del tiempo de reacción 101
fundamental psicológico-deportiva 145
longitudinales 145 232 236 357
psicomotriz 34
sobre los gemelos 163 190
transversales 231

Juego 201ss
compañero de 72
de construcción 202
de disfraces 202
de fantasía 202
de funciones 202
de movimientos 202
deportivo 267
Juez 325 329s 333
Juicio(s)

absoluto 323
convergencia de 330
de forma cuantitativa 329
receptor 59
relativo 323

Leyes
gestálticas 160
naturales en el proceso psicológico 49
Libros de texto (tratados) 375 378

Madurez 152 194s
escolar 201
Manuales 373 379
Materialismo dialéctico 62
Medicina deportiva 19 35
Medida
de calidad 122 125 139
de perfeccionamiento docente 274
Medio ambiente 58 60
influencia del 163
social 243
Menarquía 207
Método(s)
de aprendizaje 366
de *biofeedback* 114
de construcción de escalas 229
de enseñanza 357
de entrenamiento 39s 236
de interrogación 90ss 229
aplicación de 96s
de la psicología del deporte 81ss
de observación 84ss 229
dimensiones de los 86ss
de relajamiento 112
de relajamiento-activación 113
progresivo de relajamiento 113
de valoración 325 330
dinámica de grupo 114
disuasorio 112
para influir en los procesos y fenómenos psíquico-deportivos 110s
para la investigación de la motivación 137
Microteaching 362
Miedo 314s
a la vejez 210
a lesionarse 309
al ridículo social 309
ante las consecuencias del fracaso 310
intensidad del 311
regulación del 310
Modalidades deportivas 72 147 178 292 336
individuales 245 254 349
Modelo
regular cibernético 72
TOTE 68
Monografías 378
Motivación 29 30s 48 65 118 119s 142 179 366 368
de éxito 136
de fracaso 136
de rendimiento 135s 139s 145 168 237 334 356
actualizada 142
estructura de la 125
del aprendizaje 167
escolar 168
óptima 180
deportiva
dinámica de la 132
fundamento instintivo de la 130
modelo de estructura pluridimensional de la 130ss
refuerzo intelectual de la 133
vinculación emocional-afectiva de la 131
estructura de 334
motriz 29
problema psicológico-motivacional en el deporte escolar 146ss
proceso motivador

determinantes de la situación en el 127
determinantes específicas de la personalidad 128
Motivo(s) 70 118 119ss
desarrollo de los 119
estructura de 144
factores de los 121
individual 132
medición de 144
social 132
Motricidad 170 204 210
laboral 34 169s
Movimiento(s) 21 29s 31 33 44 46s 55s 60-63 69s 170 178 365
actos del 62 65
aferencia del 63
anticipación del 23 64
combinaciones de 205
control del 64 353
coordinación automatizada de 181
corrección del 292
cotidiano 197 205
decisión del 64
deportivo 46s 58s
dirección del 61ss 353
dirigido 59 66
efectuado 367
elementos fundamentales del 170
estereotipia del 175
estudios sobre el 63 169
figura del 69
fisiología del 63
globales 170
hábitos de 173
humano 196
imagen del 352
instrucciones para el 352
intencionalidad del 60
objetivos del 59
para asir una cosa 59
proceso de 66
realización del 30 59 180
regulación del 72
repertorio sensumotor de 206
representación del 64 182
secuencia(s) del 60 64 179 182
automatizada 179
estereotipadas 174
sensación de 45 64
tarea de 172
unidad del 66
voluntario (arbitrario) 63 66

Nadador de competición 237
Natación 205 207
Necesidad(es) 43 119 168
primarias 119s
secundarias 119s
socioemocional 280
Neurofisiología 34 169
Niño 196 198s 243 362
bien dotado para el deporte 206
mal dotado para el deporte 206
Nivel
de aspiración 139
de capacidad
psico-físico 366
sensumotor 366
de habilidad
psico-físico 366
sensumotor 366
regulador 172 174
Norma
normatividad dependiente del tiempo 59
referencial 128
regulación normativa 65
social 223 264

Obediencia 103
Objetividad 78s
comprobación de la 95s
Objetivo(s)
centrar el 174
estructuración del 128
identificación con el 366

representación de los 60 364
Obras introductorias 373
al trabajo científico 377
Observación 87s 99 173 332 367
ajena 84 85
categorías de 89
formación observadora 88
plan de 89
sistemática 89
Observador 77 100
Operación 71
directora 69
Orgullo 311
Orientación 29 69
fase de la 77
regulación de la 73 75 77

Papeles
diferenciación de 273
estereotipo de los 286
Pasión 299
Patinaje
sobre hielo 205
sobre ruedas 207
Pedagogía 43 165 180 298 336 357
deportiva 31 44 294 321 340
Pedagogo deportivo 214 216
Pensamiento 31
orientado a la solución de problemas 161s
productivo 161s
Percepción 31 45 59 87 160 170
de la forma 200s
estereotipada 286 329
selectiva 289
Persona que aprende 172
Persona que valora 328
Personalidad 43 46s 188 216 229 236s
características de la 234 236 357
como variable de selección 235
concepto de la 232
cualidades de la 188 225s 228 229 236
desarrollo de las 234
entre los deportistas 230
psíquicas 226s
útiles para el rendimiento 224
cuestionario sobre 230
del deportista 214s 234
estructura de la 140 225 334
influencia del deporte en la 215
procedimiento de 232
total 222 225s
Piragüismo 207
Placer 141
Planificación 229
Posición corporal 204
Práctica
deportiva 22s 34 38 40 211
durante el tiempo libre 208
de por vida 44 48
escolar 362
Predisposición 194
Prensión 198
Preparador 214
Presalida 107 175 316
Privación
materna 199
psíquica 200
Proceso
de maduración 164
biológica 197
psicofísico 29
psíquico 28s
Profesor 167 176 316 353 355s 360 361 364 367
de deportes 41 48 49 81 146s 178 180 218 219 245 293 350 364
formación del profesor-educador 362
punto de vista del 264
relación profesor-alumno
características estructurales de la 275
fundamentos y repercusiones psicosociales en el 281s

Protección de una persona 200
Pseudocontingencia 252 259
Psicodiagnóstico 230
Psicología 20 31 33 34s 50 217 298
aplicada 20 32 34
clínica 31 107 113
de la acción 63 352
de la comunicación 32
de la economía 32
de la educación 31 48
de la empresa 32
de la enseñanza 48
de la expresión 47
de la *Gestalt* 170
de la interacción 350s
de la motivación 48 118ss
aspectos metodológicos de la 143ss
de la percepción 329
de la personalidad 32 47 64 188 332 376
de la profesión 32
definición de la 30
del aprendizaje 46 154ss 155 171 310 340 376
principio cognitivo de la 160
del deporte 20 23 30 33 34s 35s 40s 50 99 106 113 215 249 292 332 340 354 381
aplicación del método empírico en la 111
como campo práctico de aplicación 24 27ss
como disciplina científica 24 27ss
evolución de la 35s 38 381
fundamentos psicológicosociales del deporte 245
introducción a la 374
método de 83ss
orientada hacia la acción 67
para el entrenador 225
para el instructor deportivo 225
del desarrollo 32 45 64 165 186 188 211 376
del pensamiento 246
del trabajo 20 32 62 64 169
dialéctico-materialista 172
experimental 170
forense 32
general 31 64 69
individual 31
materialista 67
métodos de la 377
pedagógica 31 48 351 357 376
obras de introducción a la 375
pedagógica 31 48 351 357 376
social 31 43 104 249 274 329 330 332 340 376
del deporte 257
totalista 170
Psicólogo
como asesor del entrenador 36
deportivo 250
en competiciones internacionales 37
social 248 250
Psicomotricidad 34 45
Psicoterapia 114
Psiquiatría 34 169
Pubertad 207
Público 72

Rapidez conseguida 206
Reaferencia 72
elaboración de la 72
Receptor 29
Rechazo 315
social 312
Reflejo(s) 198
fisiología de los 55
de la realidad 202
Refuerzo 310
Regulación de la realización 74s 77
Rehabilitación 211

Relación
madre-hijo 199
social 142
Remo 207
Rendimiento 46s 66
cognitivo 165
cognitivo-intelectual 163
coordinación de 45s 170 177 180 198
del aprendizaje 165
del deportista 249
del movimiento 45 169 207 291
deportivo 35s 187 223 323
deportivo-motor 154 162 177
desarrollo de un 164
descenso en el 179 210
diferencias individuales en el 186
en el trabajo 210
en pruebas de resistencia 209
factores del 187
fracaso del 316 356
idiomático 163
información sobre el 292
innato de la conducta 154
maximización del 22 360
memorístico 156
motivo del esfuerzo y rendimiento 120 135s 141s
motriz 177 187
observación del 324
representación de 134
resultado del 333 356 367
sensumotor 163 165 210
ventaja en el 290
voluntad de 322
Representatividad 97
Resistencia 228
especialidad de 228
Respuesta 47
Resultado
fase del 77
regulación del 74s 77
Retención 179
Retroinformación 362
función de 337
Reversibilidad social 364
Ridículo social 291

Salto 200
de trampolín 328
Selección 322
Sensibilidad social 292
Sensibilización 45
Sensomotricidad 60 171
Sentido
de la constancia 201
del equilibrio 203
Sentimiento 31 47 67 91 298ss 304 305
de autovaloración 334
de confianza en el propio esfuerzo 30 304
de esperanza 308
de fracaso 311
de inferioridad 306
de seguridad 304
en sí mismo 312 314 334
de superioridad 306
de temor 308s
de triunfo 311
del «nosotros» 262 273 304
estético 312
primario 305
Sexo 208s
diferenciación específica según el 208s
Simpatía 306 315
positiva 362
Síntesis aferente 72
Sistema de referencias 329
Sobrecarga (tensión) 33 108
Socialización 190 219 244 266
como proceso de la autorrealización 198
efecto socializador 236 269
función de 337
mediante el deporte 242 264

proceso no referido a objetivos de aprendizaje 354
Sociedad 192 243
Sociología 43 90
Solución de problemas 367
Sugestión 112s
Superseñales 174
motrices 173s

Talento 43 164
motor 178 286s
Team-Teaching 147s
Temor al fracaso 126 138 142 308s
Teoría(s)
antropológica 60 201
biomecánicas y elementaristas del movimiento 56ss
de la acción 55ss
de la acción y el movimiento 66s
en el aprendizaje sensomotor 171ss
de la catarsis 202
de la estructura 57
de la frustración-agresión 51
de la interacción 194
de la personalidad 242
implícita 285s
de la relajación 202
de la socialización 191
de los acontecimientos 56
de los instintos 51 119
del aprendizaje 51 157ss
behaviorista 160
modelos cibernético-psicológico-informativos 161
sensomotor 58 66
del círculo gestáltico 58
del desarrollo 189 195s
biológica 189
psicodinámica 191
del ejercicio 201
del medio ambiente 190
psicológico-activas
del movimiento 61ss 66
en el deporte 68ss
psicológico-motivadora 65
psicológico-totalista 56
sobre el juego 201
Terapéutica
de la conducta 114
de la conversación 114
Test(s) 90 178 229 301 336 339
batería de 109
de motricidad 107
de percepción atemática 137
de personalidad 357
de rendimiento 108 111 336
de trabajo 107
deportivomotor 109
proyectivo 107
psicodiagnóstico 231
psicológico 107ss 115
de personalidad 107
psicomotor 170
reactivo 107
Theorie des sensomotorischen Lernens 158
Tiempos 169
estudio sobre 169
Tipificación 285 356
Tolerancia 292
Totalidad 57
Trabajo 169
Trainingplanung 70
Transferencia 180
del aprendizaje 217
efecto de 180 217
extradeportiva 220
intradeportiva 220
lateral 217s
vertical 217s
Transformación de la función 58
Transposición social 194
Triunfo
posibilidad de 168
subjetiva 143

Unterrichtsplanung im Sportunterricht 267

Validez 95 97
  comprobación de la 95
Valor(es)
  estimulante 147
  inherente 59
  integral 68
  representación de 364
Valoración 129 321 367
  ajena 336
  análisis psicológico en el proceso de la 325
  baremo de 324 327
  criterio de 324 327s
  de la conducta 216
  de la predisposición individual 322 332
  del movimiento 60
  del rendimiento 290 321 331s 333 335ss 339 56
    como proceso psicológico 323
    deportivo 335
    en el deporte escolar 335ss
    en el proceso de aprendizaje deportivo 331
    realista 334
    repercusiones psicológicas de la 333
  fase de 367
  función formativa de la 322 332 337
  medida de 364
  norma de 328
  por expertos 228
  resultado de la 330
Variable
  dependiente 101
  independiente 101
  interdependiente 101
Velocidad
  carreras de 207
  de reacción 187 210
  especialidad de 228
  modalidad de 252
Vergüenza 311
Vivencias 363

46. **Bascou**, El niño y la mentira. *240 págs.*
47. **Rilliaer**, La agresividad humana. *220 págs.*
48. **Metzger**, Los prejuicios. *128 páginas.*
49. **Speck**, Rehabilitación de los insuficientes mentales. *204 p.*
50. **Corman**, El test PN. Manual primero. *2.ª edición, 276 págs.*
51. **Riemann**, Formas básicas de la angustia. *224 págs.*
52. **Watzlawick**, ¿Es real la realidad? *2.ª edición, 272 páginas.*
53. **Bolton**, Introducción a la psicología del pensamiento. *376 páginas.*
54. **Frankl**, Ante el vacío existencial. *152 págs.*
55. **Broustra**, La esquizofrenia. *184 páginas.*
56. **Lempp**, Delincuencia juvenil. *208 págs.*
57. **Pawlik y otros autores**, Diagnosis del diagnóstico. *252 p.*
58. **Schroeder**, Terapia conductista en niños y jóvenes. *204 págs.*
59. **Battegay - Trenkel**, Los sueños. *216 págs.*
60. **Lehr**, Psicología de la senectud. *432 págs.*
61. **Popp**, Los conceptos fundamentales de la psicología. *268 páginas.*
62. **Château**, Las grandes psicologías modernas. *348 págs.*
63. **Kulper**, El psicoanálisis. *212 p.*
64. **Szabo**, El adolescente y la sociedad. *300 págs.*
65. **Kemper**, Enuresis. *140 págs.*
66. **Chazaud**, Nuevas tendencias del psicoanálisis. *176 págs.*
67. **Petrescu**, El surmenage. *180 p.*
68. **Lambert**, Introducción al retraso mental. *272 págs.*
69. **Watzlawick**, El lenguaje del cambio. *172 págs.*
70. **Bronckart**, Teorías del lenguaje. *304 págs.*
71. **Rogoll**, Introducción al análisis transaccional. *164 págs.*
72. **Cazayus**, La afasia. *232 págs.*
73. **Montserrat**, Psicología y física. *300 págs*
74. **Imbasciati**, Eros y logos. *100 páginas.*
75. **Malresse**, El niño y la succión del dedo. *228 págs.*
76. **Corman**, El test PN. Manual segundo: El complejo de Edipo. *244 págs.*
77. **Hamlyn**, Experiencia y desarrollo del entendimiento. *216 p.*
78. **Rogers**, La persona como centro. *256 págs.*
79. **Richelle**, Skinner o el peligro behaviorista. *192 págs.*
80. **Artaud**, Conocerse a sí mismo. *164 págs.*
81. **Eysenck y Wilson**, Psicología del sexo. *268 págs.*
82. **Künkel**, Elementos de psicoterapia práctica. *136 páginas.*
83. **Fontaine**, Las terapias comportamentales. *252 págs.*
84. **Battegay**, La agresión. *168 p.*
85. **Hobmair - Treffer**, Psicología individual. *144 págs.*
86. **Auriol**, El yoga y la psicoterapia. *184 págs.*
87. **Sommer - Wehrli**, Pacientes en círculo. *120 págs.*
88. **Todt**, La motivación. *324 págs.*
89. **Thomas**, Introducción a la psicología del deporte. *416 págs.*
90. **Correll**, Psicología de las relaciones humanas. *316 págs.*
91. **Prigent**, La experiencia depresiva. *232 págs.*
92. **Klages**, El hombre sensible. *224 págs.*
93. **Troch y Reinhardt**, Stress y personalidad. *180 págs.*
94. **Nickel**, Psicología de la conducta del profesor. *224 págs.*
95. **Sánchez Chamorro**, Psicoterapia dinámica de la delincuencia juvenil. *148 págs.*
96. **Chazaud**, La melancolía. *136 p.*
97. **Lambert - Rondal**, El mongolismo. *248 páginas.*
98. **Titze**, Fundamentos del teleoanálisis según Adler. *308 págs.*
99. **Fantini**, La adquisición del lenguaje en niños bilingües. *202 p.*
100. **Watzlawick y otros autores**, Teoría de la comunicación humana. *260 págs.*
101. **Haring**, El entrenamiento autógeno. *212 págs.*
102. **Genovard y otros autores**, Problemas emocionales en el niño. *212 págs.*
103. **Estruch y Cardús**, Los suicidios. *204 págs.*
104. **Demaret**, Etología y psiquiatría. *252 págs.*
105. **González González**, Bandas juveniles. *276 págs.*
106. **Ziotowicz**, Las pesadillas del niño. *324 págs.*

Editorial Herder S.A., Provenza 388, BARCELONA (25)

La publicación de esta *Psicología del deporte* responde al deseo expresado tiempo ha, en Alemania, por estudiantes de las ciencias del deporte, profesores y entrenadores de educación física, de disponer de una ayuda para sus estudios. Hasta la fecha de su publicación, no existía obra semejante.

La psicología del deporte es una disciplina científica relativamente joven (todavía no introducida en España), que ha tenido que luchar durante mucho tiempo para asegurar su independencia como rama parcial de la pisocología aplicada.

El autor de este libro nació en Colonia en 1939. Estudió psicología, filosofía y sociología en Münster, Colonia y Bonn. En 1968 obtuvo la licenciatura en la especialidad de psicología en el Instituto de Psicología de la Universidad de Münster y en 1970 el doctorado en filosofía. Después de trabajar varios años como asistente en el Instituto de Psicología de Münster, sección de Psicología general y Aplicada, desde 1974 es catedrático de Psicología del Deporte en el Instituto para la Educación Corporal y la Medicina Deportiva, de la Universidad libre de Berlín. De 1974 a 1976 fue profesor encargado de psicología social en la Universidad de Ratisbona. Es autor de numerosos libros sobre psicomotricidad y psicología del deporte. Entre ellos: *Zur Psychomotorik gezielter Arm-Handbewegungen* (1971), *Die Entwicklung Handlungspsychologischpsychomotorischer Verhaltensanalysen in ihrer Bedeutung für Sport und Leibeserziehung* (1974 y finalmente 1978) la obra que ahora presentamos en su versión castellana.

El libro persigue varios objetivos.

En primer lugar ofrecer una visión global sobre las teorías, los métodos y los resultados de la investigación. En segundo lugar facilitar la comprensión de conexiones, basándose en la importante evolución registrada en los distintos campos parciales, en los ejemplos facilitados por el análisis psicológico y la práctica, con el fin de conseguir un mayor desarrollo de la psicología deportiva, para configurar mejor esta actividad, presentada, en sus más variadas formas, como un campo específicamente humano de acción y de experimentación.

Cubierta de A. Tierz